

**LA ESCRITURA POR PROCESO A TRAVÉS DE LA ESTRATEGIA DE TALLERES
DE ESCRITURA PARA POTENCIAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS
ESTUDIANTES DE AULA MULTIGRADO.**

**CLAUDIA CECILIA VARGAS DAZA
MARISOL LENIS MELO**

**Trabajo de Grado presentado como requisito parcial para optar el título de
Magister en Educación**

**Director
WILLIAM GEOVANY RODRIGUEZ
Magister en Educación**

**UNIVERSIDAD DEL TOLIMA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
IBAGUÉ - TOLIMA
2018**



UNIVERSIDAD DEL TOLIMA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION
PROGRAMA DE MAESTRIA EN EDUCACIÓN



2
/
3

ACTA DE SUSTENTACION PUBLICA N° 671
SEMESTRE A-2018

Siendo las 3.30 pm horas del día 6 de agosto de 2018 se reunieron en la sala de consejos de la Facultad de Ciencias de la Educación - Universidad del Tolima, los señores, el jurado, el Director del trabajo de grado e invitados al acto de sustentación:

TITULADO:

La calificación otorgada por el jurado a la sustentación es la siguiente:

JURADO NOMBRE	MYRIAM PATRICIA COBA	CALIFICACION	4.0
---------------	----------------------	--------------	-----

SENDO LAS 4:10 PM, HORAS SE CERRÓ EL ACTO DE SUSTENTACION

EN CONSTANCIA SE FIRMA:

JURADO NOMBRE	MYRIAM PATRICIA COBA	Firma	
---------------	----------------------	-------	--

A la familia Lenis Melo, Ospina Ruíz
Vargas Daza y Quijano Vargas
por su apoyo y comprensión
incondicional

AGRADECIMIENTOS

A Dios por darnos la fortaleza necesaria en el camino recorrido de este trabajo.

A nuestros compañeros de vida por su voz de aliento, su paciencia y su tiempo.

A nuestros padres por su apoyo incondicional y paciencia frente a las largas ausencias.

A nuestro Director William Geovany Rodríguez Gutiérrez, por su calidez humana y acompañamiento asertivo durante este proceso, quien con su sabiduría y compromiso favoreció nuestra formación.

Al grupo de niños de los grados tercero cuarto y quinto de la I.E.T. Minuto de Dios Fe y Alegría sede Padilla

A la docente Ana Lucía Peña Vega por su apertura, disposición y aportes al proceso.

GLOSARIO

EDITAR EL TEXTO: Proceso a través del cual se detalla los aspectos (sintácticos, léxicos, semánticos, etc.) a los que es necesario atender luego de la fase de revisión y Para ayudar a ordenar en forma y contenido el escrito, la edición permite simplificar la detección y solución de problemas en un escrito. Existen algunos recursos que pueden que tienen como finalidad ayudar al escritor en esta fase del proceso de composición y proponer algunas actividades prácticas.

PLANIFICAR EL TEXTO: Una de las fases más importantes del proceso de escritura es la planeación del texto, conocida también como la fase de la preescritura. En la planeación se marca un horizonte para el escrito, porque es cuando el autor genera las ideas que pretende exponer y las organiza bajo la estructura que desea desarrollar.

PRÁCTICA PEDAGÓGICA: Se concibe como un proceso de auto reflexión, que se convierte en el espacio de conceptualización, investigación y experimentación didáctica, donde el docente aborda saberes de manera articulada y desde diferentes disciplinas que enriquecen la comprensión del proceso educativo y de la función docente llevándolo a reflexionar críticamente sobre su práctica a partir del registro, análisis y balance continuo de sus acciones pedagógicas.

REVISAR EL TEXTO: La palabra revisión viene de dos palabras latinas “re” que quiere decir otra vez y “vis” que significa mirar u observar algo. Las revisiones tienen por objeto mirar nuevamente lo que se ha escrito para mejorarlo. En este paso, se analiza el contenido, se corrigen los errores, y se suprime lo que no es apropiado. Se reacomodan algunas partes para que el significado sea más claro o más interesante. Las decisiones que se toman en la revisión están controladas por el tópico escogido y las limitaciones que éste tiene.

TEXTUALIZAR: Se entiende por textualización una de las fases del proceso de composición textual ([enlace a «procedimientos de composición»](#)), en la que las ideas se vuelcan en elementos de lengua, con lo que se generan decisiones a nivel léxico-semántico, morfosintáctico y ortográfico. Dicho de otro modo, la textualización constituye el proceso por el cual el material de la memoria, bajo la guía de un plan de escritura, se transforma en frases escritas aceptables. Esto supone el reflejo de una organización jerárquica de objetivos y de información en la manifestación lineal que implica la construcción de un texto.

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	15
1. OBJETIVOS	16
1.1 OBJETIVO GENERAL	16
1.1.1 Objetivos Específicos	16
2. PROBLEMA	17
2.1 DESCRIPCIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	17
2.2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	19
3. JUSTIFICACIÓN	20
4. ANTECEDENTES	23
5. MARCO TEÓRICO: DIALOGO ENTRE AUTORES	40
5.1 LA ESCRITURA, UNA OPORTUNIDAD PARA PENSAR Y CONSTRUIR IDEAS	40
5.1.1 La Escritura como proceso	44
5.2 ESCUELA NUEVA	61
5.2.1 Aula Multigrado	64
6. DESARROLLO Y RECORRIDO METODOLÓGICO: UNA ACERCAMIENTO DESDE LO CUALITATIVO Y DESCRIPTIVO AL DESARROLLO DE LA ESCRITURA POR PROCESO	67
6.1 HACIA UN ENFOQUE CUALITATIVO DE TIPO DESCRIPTIVO.	67
6.2 ASUMIENDO EL ROL DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPACIÓN.	69
6.3 ALGUNOS RASGOS DE LA COMUNIDAD DE LA INSTITUCIÓN	

EDUCATIVA MINUTO DE DIOS FE Y ALEGRÍA SEDE PADILLA	71
6.4 HABLANDO DE INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	73
6.4.1 Observación	73
6.4.2 Entrevista semiestructura	75
6.4.3 Encuesta a estudiantes	76
6.4.4 Rubrica Pensamiento crítico	77
7. ANÁLISIS DE RESULTADOS: APROXIMACIÓN AL PROCESO ESCRITORIAL DE LOS ESTUDIANTES DE AULA MULTIGRADO.	79
7.1 NIVEL INICIAL DEL PROCESO ESCRITOR (ANTES DEL DISEÑO Y APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA LA ESCRITURA COMO PROCESO)	81
7.1.1 Análisis Registro de Observación de clase	81
7.1.2 Encuesta a estudiantes	84
7.1.3 Entrevista a la Docente	90
7.1.4 Rúbrica	91
7.2 UNA PROPUESTA PARA REPENSAR EL PROCESO ESCRITOR	100
7.2.1 La estrategia por proceso como estrategia para potenciar el pensamiento crítico	101
7.2.2 Sesiones, talleres de escritura y evaluación del aprendizaje	102
8. CONCLUSIONES	106
REFERENCIAS	109

LISTA DE TALBLAS

	Pág.
Tabla 1. Categorías de análisis con instrumentos	71
Tabla 2. Datos estudiantes sede Padilla 2018	72
Tabla 3. Relación categorías- aspectos a observar.	74
Tabla 4. Relación de categorías - preguntas de la entrevista semiestructurada.	75
Tabla 5. Relación de categorías - preguntas de la encuesta.	77
Tabla 6. Relación categoría, criterio y niveles para evaluar el pensamiento crítico.	78
Tabla 7. Códigos atribuidos a los instrumentos y a los participantes	80
Tabla 8. Lista de Códigos atribuido a cada estudiante e información general de los mismos.	80
Tabla 9: Categorización de los estudiantes de acuerdo a las respuestas dada en la encuesta.	84
Tabla 10. Clasificación por estudiante de acuerdo a cada criterio de la categoría de pensamiento crítico	94

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1 mapa de navegación del trabajo de grado	67
Figura 2. Descripción de los hallazgos en el registro de observación de clase	82
Figura 3. Principales aportes de la docente en la entrevista	90
Figura 4: Imagen producción textual Inicial ET4.	92
Figura 5. Producción textual final del ET4.	93
Figura 6. Gráfica circular con porcentaje del criterio; identifica y explica, dilemas o situaciones.	95
Figura 7. Gráfica circular con porcentaje del criterio; distingue los tipos de planteamiento.	96
Figura 8. Gráfica circular con porcentaje del criterio; reconoce las personas implicadas y el contexto.	97
Figura 9. Gráfica circular con porcentaje del criterio; interpreta el contenido.	98
Figura 10. Gráfica circular con porcentaje del criterio; presenta un punto de vista y reconoce las otras perspectivas.	99
Figura 11. Gráfica circular con porcentaje del criterio; presenta soluciones viables.	100
Figura 12. Etapas del proceso escritor.	101

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
Anexo A. Formato entrevista a docente.	114
Anexo B. Transcripción entrevista docente.	115
Anexo C. Ficha formato Observación de Clase	119
Anexo D. Consolidado formato de observación de clase.	120
Anexo E. Formato encuesta a estudiantes.	124
Anexo F. Consolidado respuestas estudiantes a la encuesta.	126
Anexo G. Articulación de los talleres de escritura con los referentes de calidad.	142
Anexo H. Taller Uno: Planear para crear “Se abre la llave de la escritura”	149
Anexo I. Taller dos: Laboratorio de la escritura “surgen las primeras ideas”	150
Anexo J. Taller tres: La lupa de la escritura “Leer para escribir”	151
Anexo K. Taller cuatro: “La escritura crítica y creativa “Nace un nuevo texto”	152
Anexo L. Rúbrica para evaluación del pensamiento crítico	154
Anexo M. Registro Fotográfico de todo el proceso.	157

RESUMEN

La presente investigación se desarrolló metodológicamente desde la investigación acción participación, implementando un enfoque cualitativo, con corte descriptivo; el propósito principal fue analizar el impacto del enfoque de la escritura por proceso aplicada en talleres de escritura y cómo esta estrategia potencia el pensamiento crítico en los estudiantes de aula multigrado de la Institución Educativa Técnica Minuto de Dios Fe y Alegría sede Padilla del municipio de Lérída - Tolima. Esta investigación nace de la necesidad de optimizar los procesos de escritura que se identificaron en el aula de clase reconociendo la escritura como una práctica fundamental para que los estudiantes fortalezcan sus competencias escriturales no sólo en el contexto escolar sino aplicado a su cotidianidad, ya que la implementación del enfoque de escritura por procesos aporta a transformar las prácticas de aula en la medida que los estudiantes se apropien de elementos sólidos frente a la producción de texto escrito.

Esta propuesta benefició a un grupo de veintiún estudiantes de aula multigrado conformada por los grados tercero, cuarto y quinto de la sede Padilla, quienes a través de los procesos desarrollados encontraron un mayor significado a sus producciones textuales, estas pusieron de manifiesto la autonomía y la criticidad frente a hechos sociales demostrando así un fortalecimiento de su pensamiento crítico.

Para la recolección de la información se emplearon instrumentos como; registros de observación de clase, encuestas, entrevista semiestructurada, y rúbricas; en el marco de la estrategia se desarrollaron talleres de escritura que permitieron desarrollar el objetivo principal de la investigación y dar respuesta a la pregunta problema destacando la importancia de implementar prácticas de escritura asumidas desde un proceso y no como un producto.

Palabras Claves: escritura, enfoque, escritura por proceso, estrategia, pensamiento crítico, aula multigradada, talleres de escritura.

ABSTRACT

The present research was developed methodologically from the participation action investigation, implementing a qualitative approach, with a descriptive cut; the main purpose was to analyze the impact of the writing approach by applied process in writing workshops and how this strategy promotes critical thinking in the multi-grade classroom students of the Minuto de Dios Federacion de Dios Fe y Alegría Technical Educational Institution in the municipality of Lérída - Tolima. This research arises from the need to optimize the writing processes that were identified in the classroom by recognizing writing as a fundamental practice for students to strengthen their writing skills not only in the school context but applied to their daily life, since the The implementation of the process writing approach contributes to transforming classroom practices to the extent that students appropriate solid elements against the production of written text.

This proposal benefited a group of twenty-one multi-grade students made up of the third, fourth and fifth grades of the Padilla campus, who through the developed processes found greater meaning in their textual productions, these showed the autonomy and criticality to social facts demonstrating a strengthening of critical thinking.

For the collection of information, instruments such as; class observation records, surveys, semi-structured interviews, and rubrics; Within the framework of the strategy, writing workshops were developed that allowed to develop the main objective of the research and to answer the question to the problem question emphasizing the importance of implementing writing practices assumed from a process and not as a product.

Keywords: writing, approach, writing by process, strategy, critical thinking, multigraded classroom, writing workshops.

INTRODUCCIÓN

Sin lugar a dudas la escritura se ha constituido en un instrumento de poder en el ámbito educativo reconociendo en ella múltiples posibilidades de análisis que permiten el mejoramiento de los procesos de enseñanza – aprendizaje en las comunidades educativas que tienen el reto de orientar procesos de escritura que redunden en el fortalecimiento del pensamiento crítico; por tal razón la investigación centra su atención en los procesos escriturales en un aula multigrado en contexto de ruralidad en donde convergen tres grados de la básica primaria con diversas edades, interés y necesidades.

Por lo anterior el presente trabajo de investigación: *la escritura por proceso a través de la estrategia de talleres de escritura para potenciar el pensamiento crítico en los estudiantes de aula multigrado*, abordó como problemática las dificultades presentadas en los procesos de escritura en los estudiantes dado que las prácticas de aula centraban la atención en el producto final y no atendían a las etapas de un proceso de escritura además los textos de los estudiantes evidenciaban carencia de criterio y toma de decisiones respecto de situaciones o aspectos sociales.

Por tal razón se hizo necesario abordar una serie de investigaciones como tesis, trabajos de grado y artículos científicos académicos, para efectuar la sistematización de los hallazgos se hizo uso de la estrategia documental, estas pesquisas están relacionadas con las categorías que estructuran esta investigación.

Además se realizó un recorrido teórico a partir de la visión y aportes de diferentes autores que permitieron integrar las categorías en las que se enmarcó esta propuesta. Llevando a proponer el objetivo de analizar el impacto de la escritura por proceso a través de la estrategia de talleres de escritura para potenciar el pensamiento crítico en los estudiantes de aula multigrado de la IET Minuto de Dios Fe y Alegría sede Padilla de Lérica – Tolima

1. OBJETIVOS

1.1 OBJETIVO GENERAL

Analizar el impacto de la escritura por proceso a través de la estrategia de talleres de escritura para potenciar el pensamiento crítico en los estudiantes de aula multigrado de la IET Minuto de Dios Fe y Alegría sede Padilla de Lérída – Tolima

1.1.1 Objetivos específicos

- Reconocer cuáles son las mayores dificultades o fortalezas que presentan en el proceso escritor los estudiantes de aula multigrado de la IET Minuto de Dios Fe y Alegría sede Padilla.
- Establecer los principales aciertos de los talleres de escritura en el marco de la estrategia de la escritura por proceso y su incidencia en la potenciación del pensamiento crítico de los estudiantes de aula multigrado de la IET Minuto de Dios Fe y Alegría sede Padilla.

2. PROBLEMA

2.1 DESCRIPCIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Según Brookes y Grundy (1998), Citados por Madrigal Abarca, en su artículo La escritura por proceso: metodología para la enseñanza de la expresión escrita en español como segunda lengua.

El modelo del Enfoque al Proceso brinda importantísimos aportes a la enseñanza de la escritura, ya que es de gran utilidad para los profesores el poder analizar los diferentes elementos implicados en los fragmentos escritos por sus estudiantes, pues esto ayudaría a que los aprendices se volvieran conscientes de estos elementos y usarían este conocimiento positivamente a la hora de realizar sus composiciones. Para estos autores, el proceso de escritura se da: “Uniendo uno por uno los elementos que determinan lo que escribimos”. (Madrigal, 2008)

Este presupuesto pone de manifiesto una problemática acentuada en las aulas de clase en relación a la enseñanza de la escritura, pues durante décadas este proceso ha estado centrado en verificar un producto, se propone un tema sin elección consensuada acorde a los intereses de los estudiantes, tal vez está en la recordación de todos, el famoso cuento luego de las vacaciones, una práctica repetida sin un propósito comunicativo claro y carente de un proceso de acompañamiento en las diferentes fases de la escritura. Una práctica que genera la frustración del estudiante frente al papel en blanco, porque no sabe qué escribir, a quién y con qué tipo de texto expresar lo que quiere decir, no ha hecho un listado de ideas que favorezcan su fluidez escritural, ni cuenta con una revisión permanente que verifique sus avances durante el proceso.

Estas prácticas aún se evidencian en las aulas de las Instituciones Educativas, estudiantes que se limitan a escribir, porque siguen las orientaciones del docente que se limita a pedir un texto circunstancial para cumplir con el requisito de sacar una nota, y

los estudiantes han caído en el juego, escriben por escribir, no hay exigencia en sus producciones y no hay orientaciones claras de los docentes frente al ejercicio de la escritura. La escuela ha privilegiado el enfoque de la escritura como producto, una escritura que se limita a “Decir el conocimiento” relacionando esto con los escritores novatos, los cuales se centran en desarrollar un tópico o tema sobre el que ya se conoce; y no en “transformar el conocimiento” Escritores expertos como lo plantea Bereiter y Scardamalia (1987) en su teoría. Citados por Juana Marinkovich en su artículo, Enfoques de proceso en la producción de textos escritos. De esta forma se evidencia que los estudiantes, no emplean estrategias discursivas, ni hacen un plan para la escritura, se aventuran a escribir sin más propósito que terminar un texto y presentarlo en el tiempo previsto, no existe el ejercicio de escritura y reescritura, basta con un primer intento y está listo.

La formación docente también se ha convertido en un obstáculo para la realización de prácticas más coherentes que permitan emprender procesos serios frente al ejercicio de la escritura; y es que las falencias en la producción textual no son específicas de un nivel educativo, estas se hallan en los estudiantes en los distintos niveles de escolaridad, de hecho muchos de los estudiantes universitarios tienen que hacer cursos nivelatorios cursando sus primeros semestres para desarrollar habilidades que les permita afrontar con éxito ciertas asignaturas y en general adquirir competencias para la escritura.

Tal es el caso de la Institución Educativa técnica Minuto de Dios Fe y Alegría de Lérída Tolima, la cual viene presentando serias dificultades en lo que tiene que ver con procesos de escritura, sin embargo donde denota mayor dificultad es en el aula multigrado; este tipo de aula funciona en dos sedes rurales ubicadas una en la vereda Padilla, y la otra en la vereda San Antonio; en la sede Padilla la cual, es tomada como estudio para esta investigación acoge aproximadamente a 48 estudiantes entre los grados de 0 a 5 de Básica Primaria, los cuales están organizados para dos Docentes, así: Transición, primero y segundo en un aula y Tercero, cuarto y quinto en otra aula.

La problemática se centra en las dificultades de los estudiantes en lo relacionado con la competencia comunicativa, se evidencia falencias al afrontar situaciones de lectura y escritura, no poseen destrezas en la construcción de textos orales y escritos. Y de igual forma no se hallan vestigios de un pensamiento crítico en sus producciones, no hay solidez en sus argumentos, ni una lectura reflexiva de los hechos acontecidos en su contexto local, regional y nacional, es decir que los productos obtenidos del ejercicio de escritura redundan en el reflejo de un hecho personal, o circunstancial de lo vivido en su entorno escolar, sesgando por completo el análisis de aspectos sociales más profundos que son de interés general.

Estas razones han impedido que la población objeto de estudio, se ponga a prueba frente al desarrollo del pensamiento crítico, el cual está estrechamente ligado a los procesos de escritura; Si bien es cierto orientar ejercicios de escritura en el aula regular es complejo, hacerlo en el aula multigrado tiene mayor connotación, pues se espera orientar en este caso a tres grados distintos, niños y niñas en edades diferentes, buscando promover aprendizajes sólidos en relación al proceso de escritura fundamental para afrontar con determinación y éxito tareas inherentes a las diferentes áreas del conocimiento; surge la idea de investigación que se plasma en la siguiente pregunta.

2.2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo desarrollar el enfoque de la escritura por proceso a través de la estrategia de talleres de escritura para potenciar el pensamiento crítico en los estudiantes de aula multigrado de la IET Minuto de Dios Fe y Alegría sede Padilla?

3. JUSTIFICACIÓN

La investigación busca fortalecer en los estudiantes de aula multigrado su capacidad de comunicarse efectivamente de forma escrita; a través del abordaje de textos desde la criticidad y la autonomía.

Según Brookes y Grundy (1998, p.15), Citados por Marta Madrigal Abarca en su artículo “la escritura por proceso: metodología para la enseñanza de la expresión escrita en español como segunda lengua”

A todos nosotros (y esto incluye a nuestros estudiantes) nos gustaría elaborar productos finales que sean creativos, seguros, personales y públicos fluidos y sin errores. Algunos maestros les piden a sus estudiantes crear una serie de productos y esperan que la repetición constante ayudada por el cuidadoso señalamiento y evaluación resultarán eventualmente en un aceptable producto no siempre dándose cuenta de cuan interesante y efectivo puede ser el proceso. (Madrigal, 2008)

La idea es ofrecer prácticas transformadoras a los niños y niñas que permitan el desarrollo de sus potencialidades, para ponerlas a favor de la construcción de textos de mayor complejidad.

Los jóvenes del siglo XXI tienen diversos intereses, les cautiva los temas de astrología, el mundo marítimo, la importancia del agua y qué pasaría si esta se agotara, es decir están cansados de escribir sobre las vacaciones, les interesa saber por qué las flores tienen perfume o cómo se da el milagro de la lluvia, pero esto no es suficiente se requiere desarrollar cada tema a través de un proceso que les permita a los estudiantes desarrollar estrategias discursivas atendiendo a un plan textual, es decir que puedan realizar lluvia de ideas para la selección de temas, que puedan consultar previamente sobre lo que no dominan y sobre todo para que puedan entrar en diálogo con autores de libros y artículos para conectarse con palabras y pensamientos de otros.

También se espera articular desde el área de lenguaje las diferentes áreas del conocimiento promoviendo la transversalidad, para lograr un mayor impacto en el desarrollo de la competencia comunicativa escritora y así desvirtuar la idea de que sólo en el área de lenguaje se deben promover los procesos de lectura y escritura, cuando estos son ejercicios inherentes a las diferentes áreas del conocimiento, es decir que si se logra avanzar en el desempeño escritural de los estudiantes, estos pueden llegar a tener mayor posibilidad de éxito no sólo en su vida escolar, sino en diferentes contextos.

Porque es responsabilidad de la escuela formar a los estudiantes y sensibilizarlos hacia el ejercicio de la escritura. De esta forma el estudiante se va encontrando a sí mismo en la exploración de esos nuevos hechos que constituyen parte de su entorno, él puede aventurarse a escribir y el aula puede convertirse en un laboratorio para ello y de esta forma potenciar el acto de comunicar a través de la escritura.

Esta propuesta beneficiará a un grupo de 21 estudiantes de aula multigrado conformada por los grados 3, 4 y 5 de la sede Padilla de la Institución Educativa Minuto de Dios Fe y Alegría del Municipio de Lérída, quienes a través de los procesos desarrollados encontrarán más sentido a sus producciones textuales y reescribirán nuevos textos para ser difundidos en los diversos espacios de la comunidad educativa. Además, los padres de familia, docentes, directivos docentes y demás actores que intervienen en el desarrollo del proyecto serán privilegiados.

La presente investigación pretende aportar a las ciencias de la educación, especialmente a la Didáctica y a la Pedagogía, teniendo en cuenta que la implementación del enfoque de escritura por procesos aportará a transformar las prácticas de aula en la medida que los estudiantes se apropiaran de elementos sólidos frente a la producción de texto escrito, lo cual redundará en el mejoramiento del proceso de enseñanza aprendizaje no solamente de la Lengua Castellana sino de otras áreas académicas a través de la transversalidad curricular, en la que se podrán integrar contenidos de varias disciplinas de esta forma se pretende aportar al proceso formativo de los educandos, que es el objeto de la Pedagogía.

4. ANTECEDENTES

La escritura desde sus inicios no fue considerada como el proceso de producción escrita sino que se concebía como un ejercicio repetitivo y mecánico que aún pervive en muchas situaciones de enseñanza y aprendizaje de allí que durante mucho tiempo la pedagogía tradicional se ocupaba del producto escrito a nivel formativo, restando en algunas circunstancias la importancia a los procesos implicados en la producción textual (Desarrollo de competencias, habilidades, estrategias cognitivas, meta cognitivas, asimilaciones, acomodaciones, entre otros) Por lo tanto, la presente investigación, abordará para el acoplamiento de pesquisas y estudios de tres grandes categorías; la escritura por proceso, el desarrollo del pensamiento crítico y el aula Multigrado.

De este modo, y de acuerdo al contenido de los abordajes se determinó la presencia constante de los enfoques cualitativos, sin desconocer por supuesto los vestigios de algunos acercamientos cuantitativos. Es así que los antecedentes permitieron detectar avances, dificultades y tendencias en el campo que nos concierne. Es así, que a continuación se expondrán una serie de investigaciones enmarcados como tesis, trabajos de grado y artículos científicos académicos, es válido exaltar que para efectuar la sistematización de los hallazgos se hizo uso de la estrategia documental, buscando la información en tres tipos de fuentes: Bases de datos, centrales bibliográficas de diversas universidades y artículos científicos de carácter electrónico. En razón a ello, la distribución textual está dispuesta en primer lugar bajo el título de Horizonte Internacional, continuando con el Terreno Nacional, mostrando finalmente el Panorama Regional.

En esta dirección, y apoyadas en las visiones de orden internacional, nacional y regional, los estudios abordados estuvieron enlazados temporalmente en la última década comprendida entre el año 2007 al 2017 dado que la preocupación de los procesos escriturales en las aulas de clase ha tomado más fuerza en este período de tiempo y se considera que es suficiente para observar cambios en las tendencias, allí y como primera

instancia se destacaron las indagaciones internacionales, gracias a su recurrencia y trascendencia, tal es el caso de los estudios desarrollados en Argentina, México, Perú y Chile, seguidamente los efectuados en Bogotá, Marinilla - Antioquia centraron la atención, para llegar posteriormente al territorio local con estudios encabezados por la Universidad del Tolima en su nivel de postgrado.

De igual manera se destaca dentro del Horizonte Internacional cinco investigaciones, dos de ellas desarrolladas en México, una en Argentina, una en Perú y una última en Chile, se tomaron como punto de apoyo para analizar y comprender la importancia de concebir la escritura como un proceso complejo de valioso compromiso cognitivo, razón por la cual en el aula de clases debe darse un espacio importante para atender a las diferentes fases por las que pasa la elaboración de un texto.

De esta forma investigaciones como ¿Qué nos pasa en Escritura? Hipótesis sobre los problemas en La enseñanza de la lengua escrita; desarrollada en el año 2007 por Lucía Araya Venegas, presentó una hipótesis desde el enfoque cualitativo sobre las causas que originan el mal aprendizaje de la escritura entre alumnos escolarizados normalmente. En ésta se revisan, las características propias de la lengua, el tipo de codificación del español escrito, las ventajas y desventajas de la codificación alfabética e ideográfica, las diferentes perspectivas didácticas, la actitud del docente y la calidad de la formación. Abordando conceptos claves como: qué se pretende con el aprendizaje de la escritura y los tipos de didáctica.

De este modo, se plantea que La didáctica de la escritura debe sustentarse en el estudio de la lengua. Debido a que, sin conocer el idioma no se conoce lo que deben aprender los estudiantes. Es decir, el conocimiento de la escritura necesita saber de sus diferentes elementos: grafemas, codificación, sintaxis, expresión de ideas, etc. Todos son necesarios y no debe desdeñarse ninguno. También La lengua escrita da acceso a una cultura más profunda y más amplia, la autora finaliza la investigación afirmando que la separación dicotómica entre didácticas opuestas ha empobrecido la enseñanza de la

escritura. En este punto también podría encontrarse una explicación a lo que está pasando con el aprendizaje del lenguaje escrito.

Asimismo, para continuar esta línea argumental, se encuentra el estudio mexicano; Estrategias de enseñanza-aprendizaje para desarrollar competencias verbal y escrita en un aula de primaria multigrado, desarrollada por Sara María Méndez Morales, Gabriela Urrea Agraz y Manuel Humberto Ayala Palomino, efectuado en 2016 y donde se investigaron las estrategias de enseñanza-aprendizaje que contribuyen al desarrollo de las competencias verbal y escrita en el educando en el aula de primaria de un centro educativo multigrado. En consecuencia, es necesario como describen los investigadores aplicar algunas estrategias para favorecer el aprendizaje significativo y colaborativo, lo cual permitió mediante la puesta en escena de diversos instrumentos la generación de competencias y la aprehensión del conocimiento. También, sustentó la práctica pedagógica en el saber previo del educando, lo que facilitó la incorporación de la nueva información.

En razón a ello, se empleó una metodología cualitativa, con un diseño fenomenológico, no experimental caracterizado por un trabajo de campo que implicó observaciones, entrevista y revisión documental, utilizados como instrumentos de recolección de datos.

Los resultados reflejaron que la docente utilizó estrategias interactivas de aprendizaje dando apertura a la reconstrucción del conocimiento y a una gestión autónoma de búsqueda del saber. Sin embargo, los estudiantes mostraron dificultades tanto en su expresión oral como escrita, a saber, producción de textos con poca profundidad y elementos discursivos, pobreza de lenguaje, errores ortográficos, uso de muletillas y repeticiones.

Finalmente, las conclusiones ponen de manifiesto que existen carencias importantes en las estrategias para el desarrollo de la competencia escrita, determinando así una limitada formación académica del docente para la atención de entornos educativos multigrado. Característica bastante relacionada con el entorno educativo Rural

Colombiano, ya que muchos de los docentes que laboran en las instituciones educativas rurales no cuentan con la formación académica necesaria para desarrollar procesos de escritura que ayuden a formar un pensamiento crítico en sus estudiantes.

En consecuencia, se puede resaltar que algunos de los docentes que acompañan dichos procesos en determinadas ocasiones ni siquiera son pedagogos, pues son profesionales en distintos campos que vieron en la educación una posibilidad de un trabajo estable, pero que son carentes de estrategias didácticas que permitan avanzar en la enseñanza – aprendizaje de las diferentes áreas del conocimiento.

Asimismo, continuando con la ruta temática se encuentra la investigación mixta realizada en el Estado de Morelos - México por Gabriela López Aymes en el año 2012, Pensamiento Crítico en el Aula, sustenta que la misión de la escuela no radica tanto enseñar al alumno una multitud de conocimientos que pertenecen a campos muy especializados, sino ante todo, facilitar el proceso de aprender a aprender, buscando que los educandos lleguen a adquirir una autonomía intelectual. Último aspecto que se puede lograr atendiendo el desarrollo de destrezas de orden superior como las del pensamiento crítico.

De allí, que la autora esbozara que el progreso va más allá del entrenamiento de habilidades cognitivas; por cuanto distingue además, las disposiciones que cada persona aporta a una tarea de pensamiento, rasgos como la apertura mental, el intento de estar bien y la sensibilidad hacia las creencias, los sentimientos y el conocimiento ajeno y la manera en que se enfrenta a los retos de la vida.

Por consiguiente, la indagación reflexionó sobre la importancia de desarrollar el pensamiento crítico para la vida académica y personal de los estudiantes. En primer lugar, se analizó su conceptualización y las habilidades básicas que lo componen; haciendo especial énfasis en la dificultad que se tiene para que los actores de la educación identifiquen la importancia que tiene desarrollar pensamiento crítico en sus educandos, pues en muchas de sus metas de clase plantean la formación de alumnos

críticos, que tomen conciencia o cuestionen su realidad social e histórica y que participen en su papel de actores sociales como principales metas.

Por lo tanto, los docentes tienen poco claro cómo pueden intervenir pedagógicamente para fomentar dicha habilidad. Además, se describen las características del pensamiento crítico, así como algunos modelos y técnicas instruccionales y su evaluación, destacando que los profesores deben proporcionar experiencias que permitan a todos sus alumnos desarrollar estrategias de indagación y solución de problemas de forma experta, en un clima de seguridad que permita perfeccionar el pensamiento complejo. Por esta razón, es válido reconocer que la pesquisa analizó mediante el uso de entrevistas, portafolio y rúbricas algunas dificultades de su uso en los contextos escolares.

Por otra parte se encuentra la investigación Cualitativa: *Estrategias didácticas que fomentan habilidades del pensamiento crítico* (2013) desarrollada por Rosa Esther Guzmán Larrea y donde se aclara que uno de los objetivos de la Educación Básica es desarrollar capacidades, valores y actitudes que permitan al educando aprender a lo largo de toda su vida y una de las capacidades superiores más importantes es el pensamiento crítico. La promoción del nivel de pensamiento crítico en los estudiantes va más allá del simple manejo y procesamiento de información, porque incentiva al estudiante a construir su propio conocimiento y porque está orientado hacia el logro de una comprensión profunda y a su vez significativa del contenido de aprendizaje, incide de manera positiva en el manejo de una serie de capacidades subordinadas y, sobre todo, porque desalienta el tipo de aprendizaje en el que el alumno es un elemento pasivo.

Por lo tanto esta investigación nace a través del Programa Nacional de Formación y Capacitación Docente (PRONAFCAP) y de las reflexiones hechas al desempeño pedagógico de la autora identificando como principal debilidad la deficiencia en la aplicación de estrategias didácticas que promuevan el pensamiento crítico. Por lo que se decide elaborar un programa de intervención cuyo objetivo fue mejorar la práctica pedagógica aplicando estrategias didácticas que fomenten habilidades del pensamiento crítico en las sesiones de aprendizaje del área de Ciencia, Tecnología y Ambiente.

Ahora, la técnica utilizada para procesar la información recogida con los diferentes sujetos intervinientes fue la triangulación para lo cual, se seleccionó la información más significativa de los diversos instrumentos aplicados como diario reflexivo, encuesta a los estudiantes, fichas de metacognición, de auto y coevaluación, fichas de observación y de validación de las sesiones de aprendizaje.

Así pues, el diseño de sesiones de aprendizaje con estrategias didácticas seleccionadas, permitieron fomentar habilidades de interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación, autorregulación del pensamiento crítico en los estudiantes. Por lo que la implementación de material pertinente en las sesiones de aprendizaje, favorece el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico a través de sus características. Pues, la evaluación de la aplicación de las estrategias orientadas al desarrollo de habilidades del pensamiento crítico valida la mejora de la práctica pedagógica con la aplicación de las estrategias.

Finalmente, en el plano internacional Carmen Díaz Oyarce y María Francisca Price Herrera (2012) con su investigación *¿Cómo los niños perciben el proceso de la escritura en la etapa inicial?* en donde se analizó las creencias y motivaciones de niños de transición y grado primero respecto al concepto de escritura y aspectos relacionados como la función e importancia que le asignan al lenguaje escrito, el gusto y experiencias en torno a la escritura, como también el reconocimiento de contextos letrados.

Como instrumento se realizaron entrevistas semiestructuradas grabadas y de aplicación individual. Los resultados muestran que los niños estudiados poseen diferentes niveles de conocimientos ligados al concepto de escritura, los cuales han sido adquiridos en sus primeros años de vida al interior de sus familias y también en la interacción con una cultura alfabetizada antes de ingresar a la educación formal. Este conocimiento hace posible la integración a propuestas desafiantes que promuevan la producción de textos escritos, centrado en un conocimiento del mundo sociocultural de los niños.

En concordancia con lo anterior, los niños y niñas demuestran que sus creencias respecto a la función de la escritura, está ligada a obtener buenas calificaciones escolares y aprender; sin embargo, tampoco hay evidencia que indique que hayan elaborado hipótesis respecto a la posibilidad comunicativa que les puede brindar la escritura.

Independiente a que el estudio fue realizado en un nivel socioeconómico bajo, los niños y niñas muestran tener variadas experiencias entorno a la escritura, donde reconocen no sólo escribir en contextos escolares, sino también gran parte de la muestra plantea que escribe en sus casas, aunque pocos de ellos reconocen objetos letrados o textuales en ese contexto, siendo la escuela el lugar donde en mayor medida han visualizado textos escritos.

En cuanto a los aportes de estas investigaciones, se puede exaltar que en el campo Internacional se da una mirada integral a las tres categorías que se desarrollan en la investigación, facilitando con ello la vinculación de las consideraciones educativas y culturales que se poseen frente al acto mismo de escribir y exteriorizar el pensamiento.

A continuación se expondrán desde el terreno Nacional seis exploraciones relacionadas con el enfoque de la escritura por procesos y el desarrollo del pensamiento crítico en el aula Multigrado. La primera de ellas denominada *las Tutorías en el Programa de Escritura*, investigación realizada por Lina Paola Lara Negrette en la ciudad de Bogotá en el año 2013, y cuyo horizonte propositivo estuvo enlazado con el seguimiento al programa de Escritura del centro de Español de la Universidad de los Andes, programa de tutorías que constituye espacios de interacción privilegiados para el aprendizaje de la escritura, y para el desarrollo de competencias generales de la educación superior.

En este orden, la autora mediante la ayuda del enfoque cualitativo y la utilización de entrevistas describió las tutorías en términos de su estructura y de las acciones pedagógicas que usan los tutores, para lo cual se propuso acompañar a los estudiantes de pregrado en el proceso de aprendizaje de la escritura académica.

De esa manera, el estudio analizó la presencia de intercambios de aprendizajes al interior de las tutorías del Programa de Escritura del Centro de Español. Asimismo, se describió que desde la estructura que el tutor le da a la tutoría con base en sus comprensiones y de las acciones pedagógicas se da la consecución o no de los objetivos de aprendizaje. De ahí, que en Colombia no es muy común encontrar centros y programas destinados a la escritura, razón por la cual los hallazgos se convierten en algo novedoso y de suma utilidad para la actual investigación. Sin embargo se destaca el trabajo que viene adelantando la universidad e Ibagué en este aspecto.

Por lo tanto, se encontró que el tono de la interacción (categoría emergente) entendida como una cualidad de la interacción tutorial favorece secuencias de aprendizaje que incluyen andamiaje. Los hallazgos informan que el Programa de Escritura permite cualificar el proceso de formación de tutores. Además, se espera que sirvan, para apoyar la consolidación de otros centros de escritura ya existentes, o bien como punto de partida para la creación de nuevos centros.

En este orden de ideas, y como segunda investigación en el campo nacional se encuentra; *La Secuencia Didáctica como Estrategia para mejorar los procesos de Escritura de los Estudiantes de Ciclo Dos del colegio Montebello Institución Educativa Distrital, Sede "B" de la ciudad de Bogotá*, encabezada en el año 2015 por Guillermina Mojica Valenzuela y Edelmira Velandia Rodríguez, propuesta que se estructuró en una secuencia didáctica conformada por 12 sesiones, cuyo objetivo consistió en la apropiación por parte de los estudiantes, de unos saberes explícitos del componente sintáctico para superar dificultades en la composición escrita y progresar en el dominio de la producción textual.

Es así, que buscó mejorar y dinamizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura, partiendo de los planteamientos de algunas teorías y estrategias vigentes, proponiendo vincular la secuencia didáctica en la enseñanza de la composición escrita desde los componentes sintácticos y semánticos. Es así, que Ana Camps (2003) sirviera como soporte teórico con la estructura de Preparación, producción y evaluación.

Dentro del grupo de conclusiones del documento, se destaca una adecuada construcción de la proposición, coherencia, cohesión, personajes, sentimientos, uso de tiempos y espacios que son muestra de un avance significativo, ya que la mayoría de estudiantes involucraron los anteriores elementos en el producto final y en las diferentes disciplinas logrando así, que los estudiantes realizaran reflexiones mediante el análisis en la reescritura y la escritura en parejas, porque establecieron la relación semántica y sintáctica y la importancia del uso del lenguaje en los diferentes actos de escritura.

Al valorar la incidencia de la Secuencia Didáctica, se comprobó mediante el enfoque cualitativo que los estudiantes se apropiaron de estrategias semánticas y sintácticas para la producción escrita. En el componente semántico ampliaron su vocabulario con el uso de sinónimos y antónimos; situaciones que les han exigido el uso del diccionario, el significado y las relaciones de palabras y textos, el uso de conectores, manejo de signos de puntuación y recursos cohesivos, haciendo más enriquecedor el contenido del texto y el propósito comunicativo más claro al lector.

De acuerdo a lo anterior, en el año 2016 Sandra Milena Paredes desarrolló una investigación cualitativa que lleva por nombre: *La escritura como práctica sociocultural y proceso metacognitivo: Aproximación a las prácticas de escritura en grado séptimo, ciclo III*. Allí se presentó una aproximación de las prácticas de escritura escolar en el interior de la Institución Educativa Distrital Orlando Fals Borda en la asignatura académica; Ciencias Sociales. Partiendo de comprender la escritura como una práctica sociocultural, institucionalizada, vigente y al servicio de la comunicación social, con funciones y usos específicos que median el acceso al conocimiento y a la cultura escrita.

Dado que su aprendizaje, dominio y ejercicio involucra y requiere el desarrollo de diversas estructuras intelectuales se considera además de una práctica social un proceso metacognitivo que promueve el desarrollo y apropiación del pensamiento conceptual. El cual pone en tensión diversas operaciones mentales que realiza el sujeto y la puesta en acción e interacción que éste establece con distintos conocimientos a partir del ejercicio escritor.

De igual manera esta pesquisa se realizó con la pretensión de brindar al lector una perspectiva acerca de lo que puede implicar la formación de lectores y escritores críticos, reflexivos y comprometidos con la construcción del conocimiento y capaces de poner en diálogo diversos saberes se plantea la escritura como un proceso metacognitivo que potencia el desarrollo de las estructuras cognitivas que posibilitan la formación del pensamiento conceptual en el sujeto. La finalidad de conocer y entender las dificultades y desafíos que plantea la enseñanza de los mismos en los contextos escolares.

De este modo, al Inscribirse desde las funciones descriptivas la indagación logró caracterizar y comprender las prácticas de escritura en un contexto específico, en este caso un contexto escolarizado a partir de un ejercicio de observación hermenéutico, (observación no participante) que si bien tendría en cuenta los datos de la realidad proporcionados por las instituciones, la norma y los conceptos teóricos científicos que constituyeron el corpus teórico, también buscaría entender dicho contexto a través de la información proporcionada por los sujetos que hacen posible dichas prácticas, lo cual posibilitó el análisis interpretativo de sus experiencias en espacios cotidianos, uno de ellos el aula escolar.

En síntesis, este ejercicio investigativo permitió corroborar algunas de las conclusiones expuestas en diversos trabajos dedicados a observar tanto las prácticas de lectura y escritura en el aula como la formación del concepto científico en campo de las Ciencias, teniendo en cuenta como antecedentes que posibilitaron la realización del presente trabajo.

Por otra parte se presenta la investigación *La apropiación del sentido de la escritura desde el Preescolar, producción genuina de sentidos y lengua escrita* del año 2017 y desarrollada por Graciela Gutiérrez Almarío en la ciudad de Bogotá presentó la sistematización de experiencias de lengua escrita de un grupo de niños de transición del colegio Cundinamarca I.E.D., en donde se rescata el reconocimiento de sus formas escriturales previas a la adquisición del código alfabético y se favorece la escritura con

sentido y en contextos significantes a través de la pedagogía por proyectos en miras de contribuir a la formación de sus procesos escritores.

Este trabajo se desarrolló metodológicamente a partir del paradigma hermenéutico interpretativo, con un enfoque cualitativo, empleando como diseño la sistematización de experiencias, a través del cual se evidenció el proceso escritor de un grupo de niños de transición quienes emplearon diferentes formas escriturales en sus registros de lengua escrita. Este diseño permitió la reflexión frente a la práctica y la recuperación de saberes de la experiencia vivida.

En conclusión esta pesquisa dio cabida a la lengua escrita en el aula de transición, al favorecer experiencias que involucran los diferentes sentires en la educación inicial a través de la Pedagogía por proyectos. Estas experiencias de lengua escrita favorecieron los procesos escritores de los niños al empoderarlos en su aprendizaje, permitiéndoles la expresión a través de sus diferentes formas escriturales previas a la adquisición del código alfabético dentro de contextos significantes y con sentido para ellos.

De la misma se encuentra la investigación cualitativa: *Pertinencia del Modelo Escuela Nueva en los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura*, de Doris Giraldo Usme y Verónica Elizabeth Serna Alzate (2016) su objetivo principal fue analizar la pertinencia del Modelo Escuela Nueva en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en la básica primaria de la Institución Educativa Técnico Rural de Marinilla.

Esta pesquisa se desarrolló en cuatro momentos en el primero de ellos se realizó una indagación y búsqueda de antecedentes a nivel internacional, nacional y local se plantearon los objetivos y se estableció la razón de ser de la investigación. En un segundo momento se entendió la Escuela Nueva como una propuesta pedagógica que se ha enmarcado en un nuevo paradigma de enseñanza es decir se realizó un acercamiento teórico a la lectura y la escritura en el contexto rural.

Seguidamente se definió el enfoque epistemológico (cualitativo) también se expusieron las estrategias, técnicas e instrumentos de investigación como: la encuesta, la entrevista, el taller contrastivo y una guía de aprendizaje para grado tercero diseñados conocer la realidad de la profundidad epistémica. Por último se presentaron la interpretación y análisis de los resultados.

En este aspecto, la última pesquisa que sirvió como apoyo fue *La Escritura Para Fortalecimiento De Un Pensamiento Crítico En La Escuela Comunitaria De Tasco – Boyacá*, realizada por Diana Marcela Gil Alfonso (2017) y donde se tomó en cuenta la escritura como herramienta para fortalecimiento de un pensamiento crítico y transformador en la escuela comunitaria del municipio de Tasco. La escritura es vista como uno de los procesos comunicativos más complejos, puesto que tiene que integrar diversos procesos cognitivos para su comprensión y comunicación. De esta manera, se hace de la escritura un engranaje de sentimientos y sentidos, llegando a la creación con un sentido crítico y transformador.

Por tal motivo se resalta que este trabajo investigativo tuvo por objetivo principal diseñar una propuesta metodológica que promueva el interés por la escritura y fortalecimiento del pensamiento crítico para la transformación de la comunidad Tasqueña, ya que se buscó no sólo de enseñarles a escribir a los estudiantes de forma superficial sino que la escritura fuese una herramienta de comprensión y creación que pueda interrelacionar con su entorno y de esta manera, producir una satisfacción emocional y social que fortalezca el pensamiento crítico de estos educandos.

Asimismo esta investigación, se plasmó con un enfoque cualitativo, desde una perspectiva constructivista, a través de una metodología descriptiva. Aplicando diferentes técnicas para la recolección de información como: las historias de vida, lecturas en voz alta, talleres, foros relacionados con el cuidado del medio ambiente y los recursos naturales, exposiciones individuales y grupales, debates como herramientas de interpretación, imaginación y argumentación.

Como reflexiona Gil una de los mayores aportes al desarrollar esta pesquisa fue lograr que los estudiantes cambiaron sus imaginarios y concepciones, por ejemplo, el acto de escribir y leer no sólo obligación, sino como medios trascendentes de comunicación, imaginación, creación y transformación que es evidente y significativo en sus prácticas diarias. Reflexionaron que escribir es un proceso y que, para hacerlo, se necesitan ciertas bases para entender la intención de qué y por qué se escribe; y aunque por complicado que pareciera, fue un logro que todos pudieron hacer de la mejor manera.

De igual modo las investigaciones en el Terreno Nacional lograron dar aportes significativos que ayudan a vislumbrar la importancia de trabajar la escritura como un proceso que ayuda a crear y organizar nuevos pensamientos logrando una interacción con la sociedad.

En las siguientes líneas, se encontrarán cuatro reflexiones y consideraciones sobre las categorías anteriormente mencionadas, todas ellas desarrolladas por estudiantes de la Universidad del Tolima. La primera de ellas *La Escritura por proceso y Objeto de Enseñanza*, realizada en el año 2013 por Sandra Milena Botello Carvajal, la cual presentó como principal objetivo analizar las concepciones que sobre la escritura académica tienen los maestros de las áreas fundamentales en la educación media, de manera que se puedan caracterizar y contrastar dichas concepciones de acuerdo a la formación individual.

Como aclara Botello no existe una visión transversal de la escritura, asumiéndola de manera fragmentaria, incompleta e incluso contradictoria, debido a que cada docente propicia los ejercicios de escritura de acuerdo con criterios personales, que obedecen a lo que ellos consideran como adecuado desde su área de formación, sin tener en cuenta políticas institucionales sobre la escritura, o los objetivos que desde el área de lengua castellana se le pueden otorgar a este proceso. Esta fragmentariedad impide que el estudiante conciba la verdadera magnitud del acto de escribir en la mayoría de los casos, lo que exige el docente de determinada área resta importancia a lo que requiere el de otra, generando confusiones en el estudiante, de ahí que es fundamental contar con

criterios claros al momento de generar, orientar y evaluar las producciones escritas de los estudiantes.

Asimismo, para desarrollar el trabajo investigativo se empleó la metodología de tipo cualitativo en donde las encuestas y las entrevistas reflejan las concepciones de los docentes alrededor del tema de la escritura, de la misma manera que permiten ver la relación entre las concepciones y las estrategias empleadas para la enseñanza de la escritura en el aula de clase. Con este trabajo se espera contribuir a los procesos de enseñanza de la escritura, fortaleciendo las estrategias que llevan a cabo los docentes en su quehacer dentro del aula de clase.

En concordancia, el trabajo investigativo *La escritura por proceso: un enfoque que no alimenta la visión capitalista de la escritura como producto*, desarrollado por el docente Willian Geovany Rodríguez Gutiérrez en el año 2014, abordó la enseñanza de la escritura como producto, la cual impide que los estudiantes desarrollen habilidades y competencias que le permitan avanzar en sus procesos de escritura y desconocen el esfuerzo que han hecho los estudiantes por avanzar en su nivel de escritura, por tal razón se considera importante replantear en las aulas de Colombia la forma como se está enseñando el ejercicio de la escritura, el cual solo verifica el producto final y no atiende a la escritura enmarcada en un proceso, que le permita al docente orientar las diferentes etapas de la escritura y así llevar a sus estudiantes a obtener mejores desempeños en su proceso escritural.

Allí, se privilegió la escritura como producto, utilizada por algunos docentes en la práctica pedagógica para analizar qué implicaciones puede tener en la formación del estudiante donde se hace necesaria la intervención de otras perspectivas teóricas como la de los presaberes de Cubero y la metacognición de Chaverra.

Finalmente, se centra en la didáctica de Porlán desde Constructivismo y escuela como modelo de enseñanza-aprendizaje basado en investigación con el fin de poder determinar en cuál enfoque se presentan serias deficiencias en el aprendizaje y en cual

no se garantiza el cumplimiento de los logros trazados y finalmente se demuestra cómo puede llegar a aprehender el estudiante por procesos, de una manera tal que este pueda avanzar a otros niveles superiores en el desarrollo del pensamiento.

Igualmente, la indagación del docente Jesús Augusto Briceño Márquez: *El modelo de Flower y Hayes: Una Estrategia para la Enseñanza de la Escritura Académica*, desarrollado en el año 2014, el cual presentó como objetivo proponer el modelo de Flower y Hayes para enseñar escritura académica a los estudiantes de décimo semestre del programa de Contaduría Pública de las Unidades Tecnológicas de Santander.

El corte en esta investigación fue transversal, obteniendo datos a través de tres momentos de intervención. En el primer momento, se aplicó una prueba diagnóstica para identificar el estado real de la escritura académica de los estudiantes a través de un instrumento de evaluación de textos. El segundo momento, fue la elaboración de un informe de lectura aplicando el modelo de Flower y Hayes, se utilizó como instrumentos la guía de orientación y la hoja de cotejo.

Posteriormente, en el tercer momento es la evaluación del texto académico para conocer el estado de evolución o no evolución de la producción de escritura académica de los estudiantes, para esta actividad se utilizó la rejilla de evaluación que permitió observar mejora en el escrito en cuanto a la presentación de la introducción, planteamiento de la tesis, uso de palabras claves, argumentación del texto, relación con otros textos y opinión personal.

El estudio reveló que los estudiantes muestran un conocimiento limitado de las operaciones implicadas en el proceso de planificación de la escritura y reconocen algunos problemas durante dicho proceso. Los estudiantes-escritores reconocieron la importancia de las estructuras textuales para la organización de las ideas y aplicaron la estructura del texto académico para incorporar en sus textos las ideas que consideraron más pertinentes para evitar aquello que no habían pensado previamente. Finalmente, los

resultados evidenciaron que la aplicación de este modelo de escritura cognitiva sirvió para mejorar el nivel de desempeño de los estudiantes.

En última instancia, se referencia la pesquisa de las docentes Nubia Carolina Castillo Rojas y Diana Catalina León Zuleta: *Estado del Arte sobre los trabajos de grado elaborados en el campo de la lectura y la escritura en la universidad del Tolima desde el año 2000 al 2014* su finalidad fue, construir un estado del arte para analizar la información encontrada en los trabajos de grado realizados por estudiantes de los programas de Lenguas Modernas y Lengua Castellana modalidad presencial, Licenciatura en educación básica con énfasis en Lengua Castellana a distancia; y de posgrado Maestría en Educación.

Hasta el momento no se había sistematizado el desarrollo de las investigaciones realizadas en los programas antes mencionados, por tanto, se quiso hacer un estado del arte partiendo desde el año 2000 hasta el 2014 para poder mostrar los adelantos y las transformaciones a nivel investigativo en el campo de la lectura y la escritura. Es así, como se logró elaborar un meta-análisis que puso en evidencia las siguientes subcategorías: Objetivos, pregunta problemática, tipo de investigación (método, instrumento, estrategia) categorías que se manejan a partir del marco teórico, y conclusiones.

Esta investigación por ser un Estado del Arte, es netamente cualitativa y para la recolección se utilizó como instrumento una rejilla, la cual incluía las categorías a analizar de los trabajos de grado. Una vez sistematizada la información se estableció de forma gráfica cuales han sido las tendencias investigativas en el campo de la lectura y la escritura en este espacio de tiempo 2000 -2014.

Termina concluyendo que, durante el periodo de tiempo estudiado 2000 al 2014 se evidencian aspectos sistemáticos relacionados con la búsqueda constante, en el enfoque semántico comunicativo, por indagar acerca de falencias en la comprensión-interpretación y desarrollo de las habilidades comunicativas y problema de lectura en voz

alta y a nivel textual, la mala ortografía; en el enfoque Psicocognitivo, se encontró la necesidad de emplear estrategias cognitivas para mejorar la comprensión y la producción de texto, la coherencia cohesión, macro y micro estructuras; por último en el socio-cultural, se encontró la constante por indagar acerca de las representaciones sociales que tienen los padres, estudiantes y docentes acerca de la lectura y la escritura.

5. MARCO TEÓRICO: DIÁLOGO ENTRE AUTORES

5.1 LA ESCRITURA, UNA OPORTUNIDAD PARA PENSAR Y CONSTRUIR IDEAS

La escritura es un instrumento poderoso en la potenciación del pensamiento, por cuanto implica un razonamiento muy fino y un modo de obrar cauteloso y ponderado con las palabras. Es paradójico, sin embargo, que hoy cuando la educación escolarizada ha arrojado a índices amplios de la población, la escritura y la lectura no hayan logrado sus efectos en la formación de un ciudadano crítico y comprometido con un determinado proyecto social. Nos aterra, por ejemplo, que personas que han pasado por más de once años de escolaridad vendan por unos cuantos pesos el derecho al voto en las elecciones parlamentarias. Esto significa que se ha alfabetizado pero no se ha formado para leer y escribir y, en consecuencia, para actuar con criterio. Es decir, las personas han sido alfabetizadas pero no han logrado penetrar plenamente al mundo asombroso e interpelador de la lectura y la escritura. (Jurado , 2009, pág. 133)

La escritura está ligada a la historia de la humanidad, el ser humano desde siempre ha buscado expresar sus pensamientos, sentimientos y emociones, y la escritura se convirtió en el espejo de su realidad, en un instrumento que le permite dar sentido a través de las palabras a sus angustias, sus preocupaciones, sus alegrías, su inconformismo con el mundo; la escritura se constituye en ese puente que comunica el yo interno con el mundo externo. Así se afirma en los Lineamientos Curriculares de lengua Castellana, en donde se plantea:

La concepción sobre “escribir”, No se trata solamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas. Se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo. (Ministerio de Educación Nacional , 1998, pág. 27)

De tal forma que la escritura se convierte en un acto liberador, que transforma el mundo, y desata en el individuo una especie de adrenalina que busca salir afanosamente convertida en palabras para ser leídas, la escritura es un entramado de letras intencionadas que salen al mundo para contar algo, escribir va más allá del mero ejercicio de transcribir o codificar, escribir requiere de la implicación formal del individuo, con toda su humanidad, su pensamiento, su alma y su corazón como se afirma:

Los seres humanos antes que leer la escritura leen el mundo, leen muchas otras formas mediadoras que funcionan con significados, igual que las palabras; el lenguaje verbal está acompañado de muchos otros lenguajes. Además, se suele enseñar a considerar el lenguaje en la lectura, y obviamente, en la escritura, como si se produjera un solo significado, negándole las potencialidades y ambigüedades que enriquecen los textos pero que también le permiten al lector descartar conscientemente aquellos sentidos menos convenientes para lo que se quiere decir o entender. (Ramírez, págs. 11-12)

Por otro lado, es conveniente instalar la escritura en el ámbito de la escuela, no como una cátedra, ni como un ejercicio mecánico de repetición, sino como una práctica articuladora y motivante que cautive al educando, que lo invite a la consolidación de su pensamiento a través de lo escrito, que comprenda el poder de la escritura como un instrumento de cambio que posibilita el tránsito de las ideas a otros espacios, que salva o condena según la intención y la fuerza de las palabras en el papel; una vez el estudiante se ha apropiado de la escritura como un elemento que comunica, que transfiere su sentir y su pensar, podrá discernir, interpelar y en algún momento estará empoderado de la palabra escrita, esa que se perpetúa en el tiempo y en el espacio y que conversa con las personas como si fueran amigos de toda la vida.

De esta forma es una responsabilidad grande la que tiene la escuela en la misión de construir desde las aulas, desde las prácticas pedagógicas las posibilidades para que los individuos se reconozcan como escritores, identificando sus fortalezas y trabajando en

superar sus debilidades, enmarcadas en temores a veces infundados desde la experiencia y el sentido común, como se corrobora:

Los espacios para la lectura y la escritura son espacios para justificar y avalar la actitud repetidora y reproductora que caracteriza en general a nuestra educación. Pareciera que el imperativo ineludible fuera repetir y repetir, actitud garantizada con los más diversos sistemas de evaluación. (Ramírez, pág. 2)

El anterior presupuesto lleva a reflexionar frente a las prácticas pedagógicas, que se implementan en la escuela relacionada con la enseñanza de la escritura y la lectura, las cuales distan substancialmente de los intereses y competencias que necesitan los educandos del siglo XXI.

No obstante, persisten en muchas aulas y son esas prácticas repetitivas, centradas en la evaluación del producto final las que generan apatía en ellos, no resultará nada fácil devolver la motivación al estudiante, llamar su atención en el anhelo de construir y deconstruir sentidos a través de la huella indeleble de la escritura, no es fácil enfrentarlo a la interpretación del mundo a partir de miradas distintas y de posturas diversas como plantea Kalman cuando cita a (Graff, 2008). “La cultura escrita es un complejo de prácticas de lenguaje incrustado en las complejidades de la vida social y no una variable independiente, aislada de otros factores económicos, políticos, sociales y culturales”. (Kalman, 2008)

Sin embargo, no es tarde para emprender el viaje de vuelta y reparar lo que sea necesario para volver a zarpar, esta metáfora invita a los docentes, a los que construyen currículos, a los que dictan las normas y leyes en educación a reflexionar, frente a la forma como se está orientando la escritura en el aula, la formación del educando debe ser la prioridad, una formación para ejercer la ciudadanía, e incursionar en la sociedad con criterio, autonomía y liderazgo, es fundamental implementar prácticas de escritura que se sustenten en metodologías dinámicas, participativas y desarrolladas a través de

procesos que garanticen aprendizajes sólidos para los educandos. De esta forma se puede afirmar que:

La lectura y la escritura se han entendido como procesos únicos para enseñar el ejercicio de una buena comunicación, excluyendo la oralidad, y lo más preocupante es la reducción al lenguaje visual escrito, sin advertir que las facetas de la comunicación escrita, producción y escucha son complementarias de procesos de producción e interpretación muy amplias y vitales de los seres humanos. (Ramírez, pág. 11)

Asimismo, se reconoce en la escritura implicaciones trascendentales frente a cambios y transformaciones de orden social y son los individuos los llamados a intervenir en la historia, a constituirse como testimonios de hechos acontecidos dentro de la evolución histórica de una sociedad y la escritura queda en el tiempo como esa radiografía, que retrata todo, y que se convierte en memoria viva del pasado.

De esta forma se considera la escritura como un eje temático con un campo bastante amplio para investigar en el ámbito educativo, dado el gran prisma de posibilidades que ofrece; en este caso en particular se centra su estudio en las bondades del enfoque de la escritura por proceso, el cual es tomado como estrategia en esta investigación a partir de la cual se desarrollaran talleres de escritura que buscan por un lado la producción de textos atendiendo a las diferentes etapas de la escritura y por otro potenciar el pensamiento crítico en los estudiantes de aula multigrado de la IET Minuto de Dios Fe y Alegría sede Padilla.

Así se plantea: “Muchos aún atribuyen a la cultura escrita las mayores consecuencias políticas, económicas, sociales y morales y creen firmemente que leer y escribir conducirán a la movilidad social, promoverán la democracia y prepararán el camino para una vida moral y digna”. (Kalman, 2008, pág. 3)

5.1.1 La Escritura por proceso. Esta investigación pone de manifiesto la importancia de otorgar al ejercicio de la escritura un espacio relevante en las aulas de clase para la

construcción de sentido y significado a las múltiples interpretaciones que del mundo puedan hacer los estudiantes de tal forma que por un lado se fortalezca su autonomía, y por otro se implemente un enfoque de escritura por proceso que visibilice una propuesta coherente y pertinente a partir del Docente, promoviendo y determinando etapas para el desarrollo del proceso escritor.

Asimismo, se encuentra el aporte que al respecto de la escritura hace Elba Bruno de Castelli al citar a Flower y Hayes, la escritura es considerada un proceso que se apoya en los principios de recursividad y flexibilidad. Es una acción dirigida a la construcción de significados que responden a objetivos retóricos y situaciones particulares. Esta acción incluye tres procesos básicos: “la planificación”, “la traducción” o “textualización” y “la revisión” que a su vez implican otros procesos como la generación de ideas, la formulación de objetivos y la evaluación de producciones intermedias. (Bruno de Castelli & Beke, 2004)

Lo anterior, lleva a repensar las prácticas de escritura que se desarrollan en la escuela y pone de manifiesto la necesidad de promover una reflexión seria en donde se impliquen los diferentes actores que hacen parte del sistema educativo, en pro de revisar no sólo las prácticas, sino de empoderarse en todos los procesos curriculares que garanticen la articulación de enfoques y metodologías más pertinentes de tal forma que los estudiantes puedan participar de ejercicios de escritura desde procesos significativos.

No obstante la formación de los docentes es otro aspecto sobre el cual se debe poner la lupa, pues difícilmente se puede orientar un proceso, sino se ha teorizado sobre éste, es decir el docente debe constituirse en un modelo lector y escritor para sus estudiantes. Además, se hace urgente que los docentes quieran romper paradigmas en relación a cómo se enseña en la escuela y tengan apertura a la innovación de metodologías y procesos que coadyuven a lograr mejores aprendizajes en sus estudiantes. La siguiente afirmación corrobora lo que se viene planteando.

En los últimos años, con la aparición de la pedagogía basada en el proceso, ha cambiado mucho la manera en que se enseña a escribir. Dichos cambios conectan, en última instancia, con una nueva manera de entender el lenguaje en general y con la función del lenguaje y de la escritura en la escuela en particular. En términos generales podría decirse que el cambio señala la transición desde una visión atomística y conductista del desarrollo del lenguaje y de la escritura a otra de tipo holístico, sociocultural y cognitivo. (Bjork & Blomstrand, 2005)

Asimismo, se supone que las estrategias pedagógicas y didácticas que se vienen aplicando en la escuela en relación a la enseñanza de la escritura han tenido serias implicaciones en el desarrollo de habilidades y competencias de los estudiantes, pues se perciben procesos inadecuados, ejercicios repetitivos que nada aportan al desarrollo cognitivo de los educandos y que por el contrario visibilizan prácticas rutinarias que deben ser intervenidas en procura de resignificar procesos que favorezcan mejores ambientes para el aprendizaje y garanticen el desempeño y la participación de los estudiantes en diversas situaciones comunicativas desde la autonomía, liderazgo en la vida social a través de la escritura como se afirma a continuación:

Enseñar y aprender a escribir con sentido es un derecho inalienable de las jóvenes generaciones y una obligación o compromiso de las instituciones educativas, si realmente aspiran a fomentar, fortalecer y enriquecer la emergencia del educando en el marco de una sociedad democrática, divergente y plural. (Ramos, 2009, pág. 55)

Sin lugar a dudas y atendiendo a los hallazgos encontrados en indagaciones sobre la forma como se está enseñando la escritura, se advierte que se deben revisar los propósitos y metas de aprendizaje en las Instituciones Educativas de tal forma que se promueva el avance y la apropiación de los educandos en la escritura, tema en cuestión en esta investigación. De tal manera:

Puede afirmarse que el gran propósito educativo de la enseñanza de la lectura y la escritura en el curso de la educación obligatoria es el de incorporar a los chicos a la

comunidad de lectores y escritores: es el de formar a los alumnos como ciudadanos de la cultura escrita. Si este es el propósito, entonces está claro que el objeto de enseñanza debe definirse tomando como referencia fundamental las prácticas sociales de lectura y escritura. (Lerner, 2001, pág. 85)

Las metas en relación a la implementación de un enfoque de la escritura por proceso son tan ambiciosas como necesarias, se requiere ofrecer al estudiante múltiples posibilidades para que se vaya constituyendo como un escritor que pueda reinventarse desde su iniciación, y que al ir recorriendo el camino sea consciente de sus limitaciones y no decline frente a los primeros obstáculos, más bien que sea capaz de autoevaluarse y en compañía de su maestro pueda tomar decisiones que le permitan avanzar, en su proceso escritural en la medida que desarrolla procesos cognitivos. Así:

Los procesos de composición del escrito son una línea de investigación psicolingüística y un movimiento de renovación de la enseñanza de la redacción. su campo de acción es el proceso de composición o de escritura, es decir, todo lo que piensa, hace y escribe un autor desde que se plantea producir un texto hasta que termina la versión definitiva. ha recibido mucha influencia de la psicología cognitiva y la lingüística del texto, y está provocando importantes cambios en la enseñanza de la escritura. (Cassany, 1995, pág. 8)

Parafraseando a Cassany, se puede decir que los procesos de la composición escrita van más allá del mero hecho de escribir por escribir, la escritura exige un procedimiento, un proceso desde que se conciben las ideas, pasando por la organización de un plan previo, revisando una y otra vez los borradores, hasta que se cocina el producto final, esto no se logra en una sesión, es el fruto de muchos encuentros del autor con su escrito, de múltiples cuestionamientos, se tienen necesariamente que establecer diversos caminos y diálogos permanentes entre el artista (escritor) y su obra (el texto); de igual forma la concepción de escribir implica una serie de elementos, que deben ponerse al servicio de quien ha decidido escribir, con la responsabilidad que esto implica.

Entran en juego entonces, aspectos discursivos, elementos de cohesión y coherencia, conectores lógicos que enlazan ideas y otra serie de aspectos que contribuyen a dar forma al escrito, el cual que se va nutriendo en cada fase del proceso. La lectura del producto final le otorga al escritor nuevas expectativas, es decir, es probable que cuando se crea haber terminado, surjan inquietudes y nuevas ideas que lleven al escritor, a continuar tejiendo sobre ese tapiz mágico en el que se puede convertir el proceso de escritura.

De tal forma queda en evidencia que es imprescindible quemar cada etapa del proceso de escritura, los niños deben vivirlas dándose el tiempo para escribir y reescribir sin temores, eso les permitirá ir adquiriendo habilidades y destrezas frente al ejercicio de la composición escrita, como se refuerza a continuación.

Desde la perspectiva de la lengua, aprender a escribir involucra la familiarización con los recursos de las habilidades de la lengua y la transcripción y la capacidad de desplegarlos. Estos recursos incluyen caligrafía, ortografía, aumento del vocabulario y desarrollo de la complejidad sintáctica y de las macro-estructuras organizativas. (Bazerman, 2012, pág. 437)

De tal forma que es la escuela la que debe dar las garantías para que los niños y las niñas hagan parte de procesos coherentes y sólidos en relación al proceso de escritura, se espera que en las aulas interactúen con diversos tipos textos de lectura, esto les permitiría proveerse de elementos necesarios para gestar posteriormente sus creaciones escritas, de tal forma, que no basta incursionar en un solo género, tendría que navegar por muchos, para establecer diálogos con diversos autores, estilos y vivir democráticamente sus procesos de lectura y escritura; ahora bien cada etapa del proceso tiene una gran relevancia y se le debe dar el tiempo necesario para que los educandos experimenten y asuman sus aciertos y sus desaciertos frente al proceso y en este punto la fase de revisión es fundamental.

Pues el niño debe contar con el apoyo del docente, quien revisa los adelantos de sus pupilos. Aquí se pueden implementar rúbricas que permitan a los participantes ir verificando aspectos formales que se acuñan en el proceso de escritura y que le va mostrando al escritor nuevas posibilidades para ir mejorando y consolidando sus ideas. Frente a la fase de revisión se retoma lo siguiente.

Scardamalia cita a Faigley y Witte cuando habla de cómo el tema de la revisión muestra lo valioso que es tener un modelo coherente de la composición inmadura. Los maestros que enseñan a escribir han tendido a ver la revisión como una parte importante, aunque diferente del propio proceso de producción que los alumnos, por alguna razón, evitan. Sin embargo, los esfuerzos directos para conseguir que los alumnos revisen sus textos, han tendido a ser ineficaces. (Scardamalia & Bereiter, 1992, pág. 54)

De otro lado, acercar a los educandos al mundo de la escritura es posible, sin embargo, se les debe encantar, provocar, motivar para que estos quieran retarse y exigirse a sí mismos, proponerse nuevas metas, ser incluso competitivos de tal forma que el resultado de su trabajo sea fruto de arduas jornadas que impliquen su participación en diferentes actividades como talleres de lectura y escritura, debates a partir de la lectura de un texto, consensos frente a la selección de libros para leer en un determinado momento, concursos de lectura y escritura, pues para mejorar en la escritura se debe ejercitar escribiendo, en palabras de Ana Camps:

Escribir es necesario para aprender a escribir, pero no es suficiente. Las actividades de leer y escribir consisten en participar en la comunicación verbal humana. Para aprender a leer y a escribir, los alumnos tienen que participar en actividades diversas de lectura y escritura, con finalidades, interlocutores y ámbitos de interacción diversos. (Camps, 2000)

Entonces aseverar que la escuela tiene la función entre muchas otras de fomentar en sus aulas la criticidad y la autonomía, el deber de formar individuos que se empoderen y hagan parte de sus procesos académicos y pedagógicos, contribuir a la formación de

personas preparadas para enfrentar críticamente situaciones e ideas, esto supone favorecer en cada momento de la experiencia educativa, las estrategias de revisión de las ideas que presentan los textos, evaluar constantemente las ideas de los compañeros, las propias y las de los docentes, a la luz de evidencias y teorías que establecen coherencia, sostenibilidad y fuerza de las ideas que circulan en el salón de clases.

De modo tal que converjan en el aula multiplicidad de ideas, argumentos que coadyuven a estructurar el pensamiento de los infantes, en la medida en que estos se enfrenten a situaciones cada vez más exigentes. Así se puede evidenciar a partir de:

Las habilidades superiores de organización cognitiva del tipo asociado con la escritura están asociadas con la corteza pre-frontal, que inicia (junto a la mielinización) una rápida expansión durante la pre-adolescencia a la adolescencia, años que generalmente asociamos con la evolución desde una escritura simple narrativa, descriptiva e informativa hacia formas de escritura más analíticas, críticas, complejas en organización y centradas en ideas de la educación secundaria y terciaria. Estos hallazgos indicarían que no solamente el desarrollo restringe la evolución de la escritura sino que la escritura juega un papel en la creación y soporte del desarrollo de las estructuras del cerebro. (Bazerman, 2012, pág. 438)

Ahora bien, que tanto se está avanzando en la escuela con respecto a los estudiantes menos expertos, existe diversas posibilidades y estrategias para que estos puedan ir avanzando en sus desempeños y puedan incursionar de forma eficiente en la cultura escrita; se viene evidenciando en las aulas una propuesta que le apuesta más a la escritura con relación al producto, sin atender al proceso esto desliga substancialmente los aspectos que deben darse articuladamente para garantizar procesos y aprendizajes más efectivos en los estudiantes.

De otro lado no se puede estigmatizar a los niños y niñas que muestran falencias, por el contrario, estos novatos deben ser atendidos con dedicación, deben tener una mayor atención por parte de los docentes y en general de las Instituciones educativas.

Según Scardamalia y Bereiter los esfuerzos educativos sugieren que es posible transmitir los procedimientos complejos de solución de problemas que poseen los expertos, y que al hacerlo se puede ampliar las facultades de los alumnos para escribir. Sin embargo, los estudios educativos también sugieren que pasar de “decir el conocimiento” a “transformar el conocimiento” en la composición, no es un proceso de crecimiento, sino que es, más bien, la reconstrucción de una estructura cognitiva. (Scardamalia & Bereiter, 1992, pág. 63)

La escritura debe promover la participación de los estudiantes en la actividad social, pues ello favorece al desarrollo integral del hombre, más allá de pretensiones fallidas, en el aula necesariamente se tienen que desencadenar procesos que potencialicen el accionar individual y colectivo de los estudiantes frente al ejercicio de la escritura, pero no se le debe abandonar en el proceso, se le debe acompañar, para animar si resultara necesario, los estudiantes tienen que mantener activa la motivación y esa gran responsabilidad recae sobre los hombros de los docentes, pues el estudiante debe ser provocado e inspirado, para que él se reconozca en su propia voz a la vez que fortalece su palabra escrita.

Debido a que la escritura es tan multidimensional, tan ligada a la experiencia personal y tan asociada a la evolución de la declaración y a la voz individual, es poco probable que una sola manera de avanzar o un solo modelo se adapte a todos, pero es igualmente probable que todas las dimensiones de la escritura estén involucradas en la evolución de algún escritor. (Bazerman, 2012, pág. 440)

Esta investigación pretende demostrar la importancia de vincular a las prácticas educativas, metodologías y enfoques que favorezcan por un lado la escritura por proceso en donde el estudiante se vea abocado a vivir las etapas y fases necesarias que le permitan, planificar, revisar y evaluar sus producciones y por otro se contribuya desde la escuela a la potencialización de un pensamiento crítico y creativo que le abra puertas al desarrollo de competencias que tanto demanda la sociedad del conocimiento (Camps, 1990) citada por Ramos; “Escribir no consiste sólo en plasmar por escrito lo que

se piensa, sino que la escritura puede tener una función epistémica, puede contribuir a la elaboración del pensamiento”. (Ramos, 2009, pág. 56)

Sin embargo, no se pretende abarcar todas las etapas de la escritura por proceso de un solo tajo, más bien se espera dar fuerza a las ideas inicialmente buscando que los escritores (los niños y las niñas) vayan tejiendo redes mentales que les permita enfocarse en los puntos principales y a partir de estos desarrollar ideas secundarias, e ir hilando unas tras otras, hasta lograr visibilizar un texto en el que redunden elementos complejos y cargados de significación, en palabras de los autores:

Scardamalia y Bereiter citan a De Beaugrande cuando este supone que la representación mental de las ideas principales juega un papel significativo en la generación de un texto, es lo que él llama ideas. Estos “puntos principales” son las proposiciones centrales alrededor de las cuales se organiza el texto y que otras proposiciones intentan sustentar. (Scardamalia & Bereiter, 1992, pág. 58)

Asimismo, se espera que en las aulas de clase se le conceda un lugar importante a los procesos de escritura, pensados estos, como procesos cognitivos que garanticen mejores desempeños en los estudiantes y para ello el accionar del docente es fundamental, como se plantea

La intervención educativa durante el proceso de construcción discursiva permite, por un lado ofrecer ayudas para la mejora del texto antes de que éste esté finalizado; por otro lado, permite mostrar a los estudiantes que escribir es un proceso complejo de construcción y reconstrucción textual, es decir permite modelizar la conducta de los estudiantes para que conciban que escribir es planificar, escribir y reescribir que ningún escritor redacta su texto de una sola vez. (Camps, 1997)

De tal forma resulta fundamental la apropiación de estrategias, que permitan al estudiante enfrentarse de forma más efectiva al proceso de escritura vinculando elementos previos y puntuales para la organización del texto.

La imagen que asociamos de inmediato al estudiante que empieza a trabajar en su escrito es la de un rostro pensativo, una mirada perdida en el infinitivo y un bolígrafo en la boca. Por el contrario, el proceso de acopio de ideas ha de generar resultados tangibles, que puedan ser a un texto escrito. Por este motivo, en lugar de esperar pasivamente la inspiración, es preferible mostrar una actitud activa, que produzca algo concreto por escrito. (Serafini, 2014, pág. 2)

Además de esto es indispensable que el proceso se realice con el acompañamiento del docente, el cual debe estar realimentando en las diferentes fases permitiendo a sus estudiantes revisar y reescribir las veces que sea necesario. “La escritura exige una planificación cuidadosa que involucre la macroestructura, la superestructura y la formulación de enunciados lingüísticos que orientarán la composición del texto completo. Tradicionalmente, este aspecto se ha dejado al azar y de ahí las fallas que afectan la coherencia global”. (Pérez Grajales, 1995, pág. 63)

Por lo tanto, si se quiere lograr esa actitud en los estudiantes, éstos deben ser provocados, deben estar lo suficientemente inspirados, y sentirse cada día retados frente a diferentes situaciones de la vida cotidiana, pero también enfrentados al análisis de situaciones que les permita ir consolidando nuevas ideas para sus escritos. De tal forma que:

La escritura, además de involucrar un proceso cognitivo y el uso de un código de comunicación, es una práctica histórico social, lo cual significa que el escritor tiene conductas escriturarias propias de su época y que ésta determina los espacios sociales donde circula lo escrito y sus modalidades. (Narvaja de Arnoux, Di Stefano, & Pereira, 2010, pág. 136)

Por tal razón, se debe hacer lectura de documentos, estar en contacto con los hechos de orden local, nacional y mundial, que les permita tener una conversación más coherente y poder argumentar, es decir para desarrollar sus competencias para la escritura es necesario incursionar en la lectura de diversos tipos de textos, estar en

sintonía con su realidad y reconocer el poder de la escritura para transformarla en bien de la sociedad. Como se plantea “Muchos aún atribuyen a la cultura escrita las mayores consecuencias políticas, económicas, sociales y morales y creen firmemente que leer y escribir conducirán a la movilidad social, promoverán la democracia y prepararán el camino para una vida moral y digna”. (Kalman, 2008, pág. 3)

De igual forma, esta investigación se enmarco dentro de la estrategia de la escritura por proceso; “definiendo estrategia didáctica, en un sentido estricto, un procedimiento organizado, formalizado y orientado a la obtención de una meta claramente establecida”. (Universidad Estatal Adistancia, 2013, pág. 1), buscando mejorar las habilidades de los estudiantes en la producción textual a partir del desarrollo de talleres de escritura que favorecieron la potenciación del pensamiento crítico.

Igualmente, Estos talleres de escritura sirvieron como pretexto pedagógico para motivar a los estudiantes hacia la escritura de textos y cada uno ofreció un panorama importante para el desarrollo de cada una de las etapas del proceso escritor, las características del taller emparejaron muy bien con la población y el tipo de investigación lo que facilito su implementación, para teorizar un poco sobre sus bondades.

Se define el taller como una realidad integradora, compleja, reflexiva, en que se unen la teoría y la práctica como fuerza motriz del proceso pedagógico, orientando a una comunicación constante con la realidad social y como un equipo de trabajo altamente dialógico formado por docentes y estudiantes, en el cual cada uno es un miembro más del equipo y hace sus aportes específicos. (Betancourt, Guevara, & Fuentes, 2011)

Asimismo, los participantes se integraron en actividades de escritura orientados desde la estructura del taller y fueron dando pasos seguros entorno a la escritura de textos intencionados y mediados por elementos teóricos y prácticos, con diversas modalidades de agrupamiento que permitió la redacción de textos más elaborados, y con un sentido crítico y reflexivo.

5.2 FORMACIÓN DEL ESCRITOR A PARTIR DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

La escuela es la llamada a renovar los escenarios pedagógicos y cultivar en los estudiantes las habilidades necesarias para que sean transformadores de su entorno social y cultural, para ello se pone de manifiesto la necesidad apremiante de llevarlos a potencializar el pensamiento crítico, entendido éste como “el proceso intelectualmente disciplinado de conceptualizar, aplicar, sintetizar, y/o evaluar, de forma activa, la información obtenida o generada mediante la observación, la experiencia, la reflexión, el razonamiento o la comunicación, como una guía para las opiniones o las acciones” (Scriven y Paul, sin fecha), es decir, llevar al estudiante a que asuma un rol nuevo y diferente, capaz de hacer frente a las problemáticas propias de su entorno de manera crítica; discernir, evaluar y sacar sus propias conclusiones de manera coherente, a partir de sus conocimientos, los que ahora ya no se quedan en la memoria mecánicamente, sino que pasan a un plano activo y dinámico.

Entonces podría decirse, que el pensamiento crítico es un proceso que permite reflexionar y que además está presente en la vida del ser humano, en su cotidianidad, en su ambiente laboral y social, pero que además permite que tome decisiones asertivas, infiriendo y argumentando.

Asimismo, el proceso educativo, en el cuál los estudiantes desarrollan este tipo de competencias, debe estar liderado por el docente, es éste el llamado desde de su práctica pedagógica a motivar, gestionar y promover a través de la utilización de estrategias como preguntas reflexivas, que sus educandos alcancen un aprendizaje significativo y por ende una educación integral. El alumno, por su parte, debe asumir su rol de constructor de conocimiento, cuestionándose constantemente sobre su proceso de aprendizaje.

De igual manera, es pertinente discurrir que, si hablamos de pensamiento crítico, debemos considerar igualmente el papel que tiene la escuela frente a este, al involucrarlo en cada uno de sus áreas del conocimiento, pues en todas ellas se deben desarrollar los

mismos procesos tanto de interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación, para desentrañar en los estudiantes una mente abierta a ideas nuevas, flexible y crítica.

Por ello, es pensado desde la transversalidad, para que no sólo sea relegado al área de lengua castellana, sino que trascienda a todos los espacios educativos, a todas las disciplinas del saber, buscando crear currículos holísticos e interdisciplinarios, con una mirada diferente. Y es que a eso debe apuntar el pensamiento crítico a ser “Una competencia transversal, útil en la escolaridad y en la vida ciudadana, es el ejercicio real del juicio crítico.

Pues considera que el logro de esta competencia debe ser una de las finalidades principales de la escuela y de la educación por cuanto permitiría el desarrollo de una persona cuyas decisiones estén sustentadas en argumentos, que esté en mayor capacidad de entender los diferentes contextos, de relacionarse mejor con los demás y de contribuir de una forma más auténtica a la sociedad. (Cardozo Cardona & Pinto Parra, 2017, pág. 29), es decir, hablamos entonces de que debe haber un compromiso conjunto de todas las áreas del saber, apuntando a un fin común, llevar al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes.

Tal vez no sea una tarea fácil, si vemos que en muchos casos los docentes han quedado estáticos en el tiempo, con metodologías tradicionalistas, aun sabiendo que el mundo actual cambiante requiere que los estudiantes desarrollen competencias que los lleven a la solución de problemas y el aprendizaje significativo. A esto apuntó el pensamiento crítico, el cual implica interpretación, comprensión y apropiación, en contextos en los cuales los sujetos asumen posturas políticas y éticas frente a los mismos, mediante estrategias de argumentación dialógica. (Cardozo Cardona & Pinto Parra, 2017, pág. 28), siempre pensando en propiciar en el aula espacios de análisis, reflexión, metacognición y el razonamiento.

Entonces, la escuela es un todo que debe estar integrada y abierta a nuevas confrontaciones, a cuestionarse continuamente sobre su práctica, planificar sus acciones y rediseñar su misión, por lo tanto, no es tanto impartir conocimiento sesgado al estudiante, sino ante todo, a aprender a aprender, ir más allá de desagregar contenidos día a día a través de talleres sino más bien procurar que adquiera y alcance autonomía intelectual, a través del pensamiento crítico, de ahí que: “El estudio, comprensión y uso del pensamiento crítico no solo es importante, sino también necesario en todos los niveles educativos. Otras naciones se han encaminado ya en esta dirección y están fortaleciendo así sus sistemas educativos, pero, fundamentalmente, a las personas y a la comunidad. Para ello, se requiere de información sobre la teoría y la práctica del pensamiento crítico, así como de una fuerte decisión para adoptarlas en las diferentes propuestas de formación humana. (Cardozo Cardona & Pinto Parra, 2017, pág. 30), y es que la escuela está en la obligación de actualizarse e involucrar en sus procesos de cambios a la comunidad educativa para que sea partícipe de la formación de los estudiantes.

Y si bien la escuela está sujeta a transformaciones, entonces cada uno de sus integrantes deben estar comprometidos a trabajar conjuntamente para que dichos cambios sean fructíferos. Estos compromisos tienen que ver con su capacidad de razonar y repensar su metodología. Por tanto, la metodología centrada en el desarrollo del pensamiento crítico Ha de proporcionar básicamente la optimización del acto de pensar más que el progreso de los contenidos, ya que estos, van siendo abarcados en la práctica de aula con más facilidad cuando los estudiantes adquieren las habilidades de pensamiento crítico.

De acuerdo con la propuesta de Campos (2007: 19), el pensamiento crítico es el pensar claro y racional que favorece el desarrollo del pensamiento reflexivo e independiente que permite a toda persona realizar juicios confiables sobre la credibilidad de una afirmación o la conveniencia de una determinada acción. Así pues, podría decirse que el pensamiento crítico es un proceso mental que adopta y hace uso de estrategias y formas de razonamiento para evaluar argumentos y a partir de ello tomar una decisión. (Cardozo

Cardona & Pinto Parra, 2017, pág. 31), es decir, lograr que un estudiante piense de manera crítica, será capaz de inferir, argumentar y analizar las ideas a profundidad, dándole relevancia a los conceptos, indagar sobre los contenidos que le son dados, exponiendo y defendiendo sus ideas de forma elocuente y precisa, a través de la lógica. Esto se consigue cuando nos situamos en la cultura de la planificación objetiva, con estrategias de análisis, síntesis y argumentación, para llegar a niveles altos de pensamiento crítico.

De ahí que una de las características principales de un aprendizaje auténtico es alcanzar a desarrollar en los estudiantes la manera de pensar objetiva y críticamente, para que pueda hacer una lectura crítica en un contexto determinado, analizar situaciones desde diferentes perspectivas, buscar soluciones a problemáticas subyacentes y analizar conflictos.

En síntesis, eso es lo que se persigue con el desarrollo de este tipo de pensamiento: “El pensamiento crítico permite a los estudiantes tratar adecuadamente la creciente información disponible en la sociedad, analizar afirmaciones o creencias para evaluar su precisión, pertinencia o validez y elaborar juicios basados en criterios que consideren el contexto”. (Ramírez Robledo, 2014, pág. 2), ya que asiduamente el estudiante se ve enfrentado a una vasta información en todos los niveles, que en muchos casos no es capaz de cotejar y seleccionar la que realmente necesita para su formación.

Además, unido a esto tiene relevancia el traer al escenario educativo otro componente importante como lo es el aprendizaje colaborativo, como una manera de que conjuntamente docente y estudiantes sean aliados permanentes en el proceso pedagógico, en los distintos ámbitos.

Esa colaboración y retroalimentación continúa, hacen que confluyan en el aula una construcción de conocimiento compartido en el que intervienen los diferentes actores del proceso de enseñanza y aprendizaje. Y es que “El pensamiento crítico es un pensamiento que tiene como propósito (probar un punto, interpretar lo que algo significa,

resolver un problema), pero el pensamiento crítico puede ser una tarea colaborativa, no competitiva”. (Facione, 2007, pág. 2), donde recíprocamente docente y estudiante a través de su interacción en el aula, puedan enriquecer el acto pedagógico y profundizar en los diferentes contenidos y como lo afirma Facione, donde el estudiante “Más allá de la capacidad de interpretar, analizar, evaluar e inferir, los buenos pensadores críticos pueden hacer dos cosas más. Explicar qué piensan y cómo llegaron a esa decisión. Y, auto aplicarse su capacidad de pensamiento crítico para mejorar sus opiniones previas. (Facione, 2007, pág. 6).

Finalmente, se debe dejar a un lado la idea errónea de situar a la escuela como un centro de instrucción, a donde los estudiantes acuden a adquirir conocimiento y contenidos temáticos para trascender hacia el espacio en el que se promueven acciones para que el estudiante construya su conocimiento activa y participativamente desarrollando estrategias, destrezas y habilidades que lo lleven a analizar, argumentar, inferir, reflexionar y transformar su vida y la sociedad.

Es decir, a “Pensar críticamente implica saber utilizar la información disponible: buscarla, cuestionarse sobre ella, pero principalmente ser capaz de elaborar, poco a poco, una postura personal en diálogo constante con los datos y los autores. Es más, una actitud de vida que una habilidad aislada, pues implica al sujeto integral, con razón y con emoción, con deseos y voluntad. Sólo así se entiende la afirmación de que el pensamiento crítico es un recurso poderoso para la vida personal. (Patiño Domínguez, 2014, pág. 7)

Considerado como una forma de juicio serio o de toma de decisión reflexiva, en sentido muy real el pensamiento crítico impregna todo. Difícilmente habría un tiempo o lugar donde pareciera no tener valor potencial. Mientras las personas tengan propósitos en mente y deseen pensar cómo lograrlos, mientras la gente se pregunte qué es verdadero y qué no lo es, qué creer y qué rechazar, el buen pensamiento crítico será necesario. (Facione, 2007, pág. 8)

Por esta razón se hace necesario, que la potenciación del pensamiento crítico tome un lugar privilegiado dentro de las prácticas de aula, que haga parte de los propósitos y pretextos pedagógicos dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje en procura de garantizar que los estudiantes realicen procesos cognitivos, como la argumentación, la contra argumentación, el análisis, la reflexión y la crítica soportada en ideas sólidas desde el respeto y la autonomía, como lo afirma el autor:

El profesor Jurado define la lectura como un asunto que transforma el pensamiento, el cual no debe imponerse. Así mismo resalta la importancia de que los docentes acompañen, orienten y entreguen un horizonte a los estudiantes en sus prácticas de lectura. Para él, el problema no es que los niños y jóvenes no sepan leer, sino qué se les está ofreciendo para leer. Debemos formar lectores críticos y no alfabetizados, afirma el profesor Fabio. (Danieka, 2018).

Es decir, Jurado considera que se está fallando en la escuela, es en el tipo de lecturas que se llevan al aula, en las cuales los estudiantes no despiertan su espíritu crítico por cuanto los temas no les llama la atención o son de temas intrascendentes que no propicia la lectura crítica. De esta forma se espera avanzar en relación al ejercicio de la escritura, pues para escribir, el escritor debería abordar una serie de textos que le permitan abrir la llave de la escritura, que le lleven a hacer reflexiones y vaya de a poco incursionando en la construcción de textos que atiendan a las fases de un proceso serio de escritura, como se afirma:

La escritura constituye la mejor estrategia para evaluar los grados de apropiación semántica (la lectura) de los textos, dado que no se escribe desde un lugar cero sino desde múltiples y diversos lugares; estos lugares son los textos aprehendidos por los lectores; no de otro modo se puede leer y se puede escribir: desde ciertos lugares (es el repertorio de cada lector). Esta experiencia, cuando es auténtica, es decir, cuando no es estereotipada o artificial como regularmente ocurre en el contexto escolar (hay que escribir sobre el paseo o hay que escribir un resumen del libro, sólo para obtener una

calificación), está asociada con el asombro y con una cierta sensación de misterio y de deseo por descubrir cosas nuevas. (Jurado , 2009, pág. 132)

Asimismo, se pone de manifiesto la importancia de acceder a la escritura como un instrumento de transformación del mundo, una posibilidad de establecer postulados, premisas, de generar cuestionamientos, de leer y releer la realidad para a través de la escritura otorgarle nuevos significados, así se afirma:

Puede decirse que la escritura, a través de su historia, ha estado determinada por dos extremos: como forma de poder y como forma de democratización; como forma de poder, porque las leyes están reguladas por la escritura de alguien o de un grupo y porque quien sabe escribir está en condiciones de manipular a otros; como forma de democratización, porque ejercer la escritura y, por supuesto, vivir la lectura, posibilita establecer relaciones intelectuales con alguna igualdad y, por lo tanto, estar en condiciones para la concertación y para reconocer las diferencias ideológicas con los demás; democratización porque la escritura y la lectura presuponen el acceso al saber universal y, con ello, la comprensión de los fenómenos sociales y políticos. (Jurado , 2009, pág. 133)

Finalmente, este apartado invita a reflexionar y tomar decisiones en relación al ejercicio de la escritura, y a la importancia de asumirla como una práctica seria y fundamentada desde los aportes teóricos para llevarla a las aulas concebida como un ejercicio transformador que atienda a fases secuenciales y así consolidar un producto desde la planeación, revisión, edición y socialización, de tal forma que promueva la criticidad, potenciando así el pensamiento crítico.

5.3 ESCUELA NUEVA, UN AMBIENTE CREATIVO PARA LA ESCRITURA.

Cuando se habla de Escuela Nueva, se hace referencia a un tipo de escuela donde el docente enseña o atiende a varios grados paralelamente y donde se trabaja con el modelo pedagógico este surge en Colombia en la década de los 70 para dar respuesta

a las necesidades educativas del sector rural. Es en ese momento histórico que se percibe que en el campo son pocos los estudiantes matriculados por grado y no era viable tener un profesor para cada nivel educativo.

Ahora bien es importante precisar que la Escuela Nueva tiene influencia de otras escuelas como lo afirma Dominguez (1997)

La Escuela Nueva comenzó a reformularse las ideas de la escuela progresiva en Estados Unidos sobre los principios del pragmatismo pedagógico de Dewey, según los cuáles la escuela es una sociedad viva y sus planteamientos básicamente sociales: hay que preparar al alumno para la vida y familiarizarle con el medio social. (Dominguez, 1997)

Por tal razón este Modelo se adapta a las necesidades rurales colombianas, que a pesar a sus dificultades, permite que el estudiante se prepare para enfrentar los retos de la sociedad.

El programa Escuela Nueva está basado en los principios del aprendizaje activo, proveyendo a los niños con oportunidades para avanzar a su propio ritmo y con un currículo adaptable a las características socio-culturales de cada región del país. El programa promueve el desarrollo de una relación fuerte entre la escuela y la comunidad, a través tanto del involucramiento de los padres en la vida escolar como buscando que los niños apliquen lo que aprenden a su vida real y profundicen en el conocimiento de su propia cultura. (Villar, 1995)

Dicho de otra manera, es una situación difícil ya que las escuelas que cuentan con Escuela Nueva se encuentran inmersas en un contexto social rural de variadas características pues por la gran variedad geográfica del país sus contextos están permeados por las difíciles condiciones sociales y económicas de la ruralidad y campesinado colombiano, como; altos niveles de pobreza, difícil acceso, escasas oportunidades de empleo y de acceso a la salud además de esto los establecimientos

educativos cuentan con instalaciones inadecuadas para el desarrollo de los aprendizajes lo que no permite que exista un alto logro de aprendizaje y desarrollo de competencias. A pesar de esto son las aulas multigrado una oportunidad de aprendizaje para todos aquellos niños de diferentes edades e intereses ya que el ambiente en un AM permite practicar la solidaridad, las relaciones interpersonales, respeto, comprensión por la diferencia, democracia y el aprendizaje diferenciado en un contexto común.

Por otra parte (Beltran, 2012) La Escuela Nueva es una propuesta de naturaleza pedagógica extendida en toda América Latina, y que tuvo una influencia variada en la educación en los diferentes países de América Latina. En Colombia, la Escuela Nueva significó la apertura hacia un proceso de apropiación de los saberes modernos. En este sentido, el artículo desarrolla algunas reflexiones sobre esta tendencia pedagógica durante la primera mitad del siglo XX, para hacer visible desde una perspectiva histórica, las transformaciones en los métodos de enseñanza de las ciencias y los saberes en el saber pedagógico colombiano.

Asimismo, se relaciona el pensamiento de una de las fundadoras de Escuela Nueva. Un modelo educativo para la ruralidad,

Hablando de docentes, Vicky cuestiona las facultades de educación. "No tienen material apropiado. Sus currículos están sobrecargados. Enseñan mucha teoría y poca práctica. Al docente no le dan herramientas: mientras más asciende en el escalafón, más se aleja de la realidad. Un ministro chileno, ex director de Unesco para Latinoamérica, decía: '¿Cómo pretender que el docente lidere el cambio si lo formamos con métodos tradicionales y no con los métodos activos y participativos que necesitamos?'. Capacitamos al docente para vivir la metodología que debe utilizar con sus alumnos, pero él debe cambiar para que el niño aprenda. Si solo dicta información, aburre al niño. Memorizando no se aprende. En cualquier escuela de primaria, el aprendizaje debe ser participativo. El docente debe facilitar, orientar, hacer preguntas inteligentes que lleven al niño a niveles de análisis que le permitan descubrir, explorar y aplicar el conocimiento en familia, en comunidad, en la formación de valores democráticos. Con textos

reutilizables fomentamos interacción, diálogo, trabajo en equipo. Constructivismo social, lo llaman los psicólogos". (Colbert de Arboleda, 2011)

De tal manera se establece el compromiso del docente en el aula multigrado desde el modelo de escuela nueva, pero este compromiso debe darse no sólo por parte del docente, las políticas educativas, la formación que imparten las universidades y en general los currículos que se diseñan deben estar en concordancia con los principios para la implementación de procesos colaborativos y ambientes de aprendizajes propicios para el fortalecimiento de esta modelo de pedagogía que tiene rostro, y que busca no solo formar en disciplinas del saber, sino que propende por el reconocimiento del otro y por la humanización de la educación.

Pues como expresa (Redacción Educación, 2016) es la Escuela Nueva la actividad principal y los actores más importantes deben ser siempre los estudiantes, las clases se hacen con preguntas abiertas, que generan debate y que enseñan a los menores a trabajar en grupo, pensar y buscar soluciones. Por su parte, el profesor deja de ser un orador y se convierte en un guía, que conoce los tiempos de trabajo de cada uno y retroalimenta durante el proceso, no al final con un examen de memoria.

5.3.1 Aula Multigrado. Es decir las aulas multigrado son la oportunidad de llegar y generar un impacto positivo en la vida académica y personal de miles de niños en Colombia.

Así pues parafraseando a (Arboleda, 2006) en el sistema de Escuela Nueva hay varios aspectos básicos que propician la construcción social del conocimiento a través del diálogo y la interacción. Los profesores pasan, por ejemplo, de transmisores de conocimientos a ser facilitadores, interactúan con la comunidad, basan el conocimiento en el contexto local y amplían el ámbito del aprendizaje para incluir logros en el comportamiento social. También existen muchos elementos de inteligencias múltiples.

Por tal razón los docentes de las aulas multigradas deben estar en la capacidad para asumir este reto pedagógico, ya que los acontecimientos didácticos que ocurren en un AM presentan características muy específicas y es allí donde el maestro debe tener la habilidad para atender la diversidad desde lo didáctico y estructurar todo el proceso de enseñanza.

Como afirma (Casaña, 2011) una primera característica de los procesos singulares que allí es necesario desarrollar, pasa por la diversificación de actividades de enseñanza, con criterios de simultaneidad y complementariedad; abandonando las prácticas únicas, apoyadas en la fantasía de aprendizajes que les corresponden, sincronizadas y uniformizadas en sus mecanismos. Una segunda característica, derivada de la diversificación de actividades, refiere a la circulación de los saberes en un grupo multigrado. Una circulación que supone abrir las formalidades de los grados escolares, para que los saberes fluyan de acuerdo a criterios epistémicos más que psicológicos, de acuerdo a las circunstancias más que a las formalidades.

En otras palabras en el aula multigrado se debe prestar especial atención a la importancia de los contextos para lograr un aprendizaje activo de igual manera a la interacción que existe entre docentes, estudiantes y el conocimiento; la necesidad de atender diferentes ritmos de aprendizaje, la evaluación permanente y formativa y a la creatividad, los valores y el pensamiento crítico y divergente. En este aspecto es entonces la EN coherente con la metodología de trabajo colaborativo sin desconocer las necesidades y capacidades de cada estudiante.

Es así que (Casaña, 2011) la intervención del docente pasa por planificar dos niveles de actividades, cuando es posible integrar contenidos entre disciplinas y grados. En primer lugar, las diseñadas para enseñar contenidos específicos para cada grado o nivel según corresponda, cuyo objetivo es que, tras una secuencia de aprendizaje, los estudiantes se apropien de determinados conceptos, habilidades y actitudes.

Pues se debe tener claro el nivel de complejidad que se necesita desarrollar en cada uno de los grados, en este aspecto las mallas de aprendizaje facilitadas por el Ministerio de Educación facilitan un poco el trabajo del docente, ya que en esta se presenta la progresión de aprendizajes y ubica al maestro en el desarrollo de evidencias de aprendizaje en cada grado.

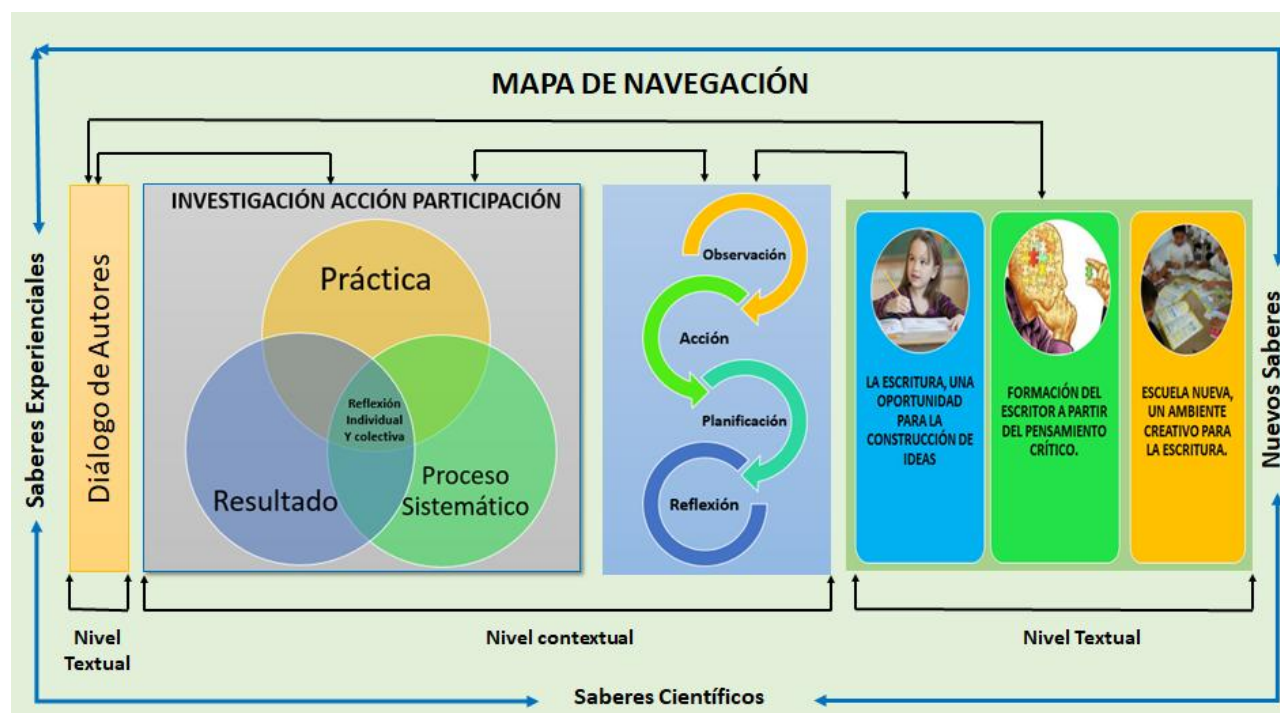
(Casaña, 2011) En segundo lugar, las actividades donde la integración entre los niveles y grados se manifiesta, no sólo al compartir actividades sino fundamentalmente por la circulación común de los saberes aprendidos o en proceso de apropiación. Aquí el docente deja en libertad que el proceso tenga los máximos efectos posibles y que cada estudiante aproveche el contacto que tiene con saberes que están siendo manejados por otros compañeros.

Lo que se considera una verdadera fortaleza de las aulas multigrado ya que según como el docente planea las actividades se puede trabajar un contenido desde la transversalidad de las asignaturas generando en los niños un verdadero aprendizaje.

6. DESARROLLO Y RECORRIDO METODOLÓGICO: UNA ACERCAMIENTO DESDE LO CUALITATIVO Y DESCRIPTIVO AL DESARROLLO DE LA ESCRITURA POR PROCESO

El presente mapa de navegación orienta los diferentes procesos realizados por los actores o participantes del trabajo de grado desde los diferentes momentos; observación, planificación y reflexión.

Figura 1 mapa de navegación del trabajo de grado



Fuente: Autores

6.1. HACIA UN ENFOQUE CUALITATIVO DE TIPO DESCRIPTIVO.

Para desarrollar esta investigación, se empleó el enfoque cualitativo “cuya principal característica radica en su interés por captar la realidad social a través de los ojos de la gente que está siendo estudiada, es decir a partir de la percepción que tiene el sujeto de su propio contexto” (Bonilla & Rodríguez, 1995). Estas características son pertinentes

para el desarrollo este trabajo investigativo, pues se logra identificar a través de los participantes una realidad frente a los procesos escriturales y cómo influyen estos en la potenciación del pensamiento crítico para así establecer un punto de partida que permitió identificar las dificultades que presentaban los estudiantes del aula multigrado de la sede Padilla en relación a la elaboración de textos escritos los cuales se fundamentaban en el producto final y no atendían a las etapas de un proceso escritural que favoreciera la construcción de un texto sólido, coherente y estructurado y que además fuera el producto de la reflexión de hechos de su entorno poniendo a prueba la capacidad crítica de los educandos.

Por estas razones se adoptó el enfoque cualitativo el cual permitió caracterizar a la población lo que resulta fundamental en este tipo de investigación como lo aseveran Bonilla y Rodríguez: “El proceso de investigación cualitativa explora de manera sistemática los conocimientos y valores que comparten los individuos en un determinado contexto espacial y temporal” (Bonilla & Rodríguez, 1995). Esto implica un reconocimiento del accionar del grupo en el contexto del aula y la manera como se desarrollan, como convergen las ideas desde lo colectivo contextualizando el ambiente del aula multigrado en este caso enfocado a los estudiantes de los grados tercero, cuarto y quinto entorno a dos categorías; la escritura por proceso y el pensamiento crítico.

La relevancia que tiene el hecho de que “el investigador conozca a profundidad el objeto de estudio” (Bonilla & Rodríguez, 1995) se hace fundamental para el desarrollo de esta propuesta, entendiendo que este enfoque favorece el acercamiento profundo entre el sujeto de investigación y el objeto de estudio. Para diagnosticar la problemática se estableció un primer acercamiento con el objeto de estudio denominados en este caso docentes y estudiantes de aula multigrado a través de la aplicación de un registro de observación en clase que propició identificar las características del proceso de enseñanza y aprendizaje relacionados con la escritura.

Por lo tanto, como afirma Sampieri con relación al enfoque cualitativo “La inmersión inicial en el campo significa sensibilizar con el ambiente o entorno en el cual se llevará a cabo

el estudio, identificar informantes que aporten datos y nos guíen por el lugar adentrarse y compenetrarse con la situación de la investigación” (Fernandez, Baptista, & Sampieri, 2006)

Por otra parte, este trabajo de investigación es de tipo descriptivo en la medida en que permite identificar las características de las personas, grupos y comunidades; perfilando su accionar y su intervención en el mejoramiento de la escritura y la falta de autonomía y criticidad frente a la resolución de situaciones; es decir, no solo se describe el nivel de logro en el que se encuentran los estudiantes con relación al ejercicio de la escritura, sino la forma como se puede potencializar el pensamiento crítico en el ambiente del aula multigrado. Como lo afirma Sampieri “Los estudios descriptivos permiten detallar situaciones y eventos, es decir cómo es y cómo se manifiesta determinado fenómeno y busca especificar propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis” (Sampieri, Baptista, & Fernández, 2006)

Gracias a este tipo de investigación se detallan aspectos relacionados con metodologías implementadas en el aula de clase y revisar si están siendo efectivas en relación con los aprendizajes de los estudiantes, logrando de esta forma evidenciar los avances que van obteniendo éstos al ir construyendo textos a partir de la lectura de diversas tipologías textuales; se espera que al final del desarrollo del proyecto la implementación de esta estrategia oriente significativamente a los implicados en ella y les permita presentar cambios sustanciales en cuanto al mejoramiento de sus procesos escriturales y potencialización del pensamiento crítico en el aula multigrado.

6.2 ASUMIENDO EL ROL DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPACIÓN

Al abordar una investigación, el investigador tiene que asumir el rol de orientar, asesorar y dirigir el proceso de aplicación del método científico a partir de una metodología coherente, sistemática y reflexiva atendiendo al análisis teórico y conceptual que se requieren para dar solución a la problemática planteada. En este caso se estableció una

relación estrecha entre las investigadoras y la docente de aula lo que permitió la indagación y la identificación de la problemática.

Porque es fundamental que el investigador descubra y entienda la esencia del problema y aplique técnicas basadas en la observación que le permitan registrar e interpretar los eventos. Por estas razones se elige el diseño investigación acción participación; entendiendo que este es un tipo de investigación social que se caracteriza porque le permite al investigador involucrarse de forma integral en todo el desarrollo del proyecto. Implica también la participación conjunta de las personas que van a ser las beneficiarias de la investigación.

Partiendo de estas premisas se llevó a cabo el proceso de investigación acción participación permitiendo a la docente asumir su aula como un espacio para el desarrollo de indagaciones relacionadas con el desarrollo curricular, desempeño en el nivel educativo, enfatizándolo al proceso de escritura de sus estudiantes y cómo desde este puede potenciar el pensamiento crítico.

Pues como lo afirma Fals Borda citado por (Caderon & López, 2013) “una de las características propias de este método, que lo diferencia de todos los demás, es la forma colectiva en que se produce el conocimiento, y la colectivización de ese conocimiento”. Por tal razón la escogencia de este tipo de investigación ya que el espacio en el que se desarrolla la propuesta es el aula multigrado, con 21 estudiantes de grados tercero, cuarto y quinto en donde la metodología que prima es el trabajo cooperativo.

Es así que fue clave definir categorías con instrumentos claros que ayudaron a recolectar la información pertinente para cumplir con el objetivo de este trabajo investigativo. Como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 1. Categorías de análisis con instrumentos

CATEGORÍA	INDICADOR O SUBCATEGORÍA		INSTRUMENTO
Escritura por proceso	Enfoque de la tarea de escritura.	✓	Observación
		✓	Entrevista
	Ambiente de Escritura en el aula.	✓	Encuesta
	Proceso de escritura		
Pensamiento Crítico	Identifica y explica problemas, dilemas o situaciones		
	Distingue los tipos de planteamientos	✓	Rúbrica
	Reconoce las personas implicadas y el contexto		
	Interpreta el contenido.		
	Presenta un punto de vista y reconoce otras perspectivas		
	Presenta soluciones viables		

Fuente: Autores

6.3 ALGUNOS RASGOS DE LA COMUNIDAD DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA MINUTO DE DIOS FE Y ALEGRÍA SEDE PADILLA

La población objeto de estudio está conformada por 21 estudiante, 14 niños y 7 niñas, los cuales oscilan entre los 7 y los 13 años de edad; los estudiantes se ubican geográficamente en la parte rural del municipio de Lérida, en veredas como las Rosas, San Antonio, la Reforma, el Castillo, Padilla baja y Padilla alta; sus familias están estructuradas en su mayoría por papá, mamá y hermanos, aunque algunos viven con

sus abuelos y sus tíos, estas familias se fundamentan en valores y principios morales, asisten a distintas iglesias como la cristiana, la pentecostal, la cuadrangular y la católica.

Pues la base de la economía es variada, los padres de familia asumen la actividad del campo propia de la región, como la siembra de plátano, yuca, frijol también en el proceso de la caña para la producción de la panela. Algunos lo hacen en sus propiedades y otros ofrecen la mano de obra, los jóvenes tienen mucha dificultad de empleo, por eso la mayoría termina su bachillerato y emigra a la ciudad. Algunos datos claves se especifican en la siguiente tabla.

Tabla 2. Datos estudiantes sede Padilla 2018

DATOS ESTUDIANTES SEDE PADILLA 2018				
GRADO	NÚMERO DE ESTUDIANTES	NIÑAS	NIÑOS	EDADES
Tercero	8	3	5	7-10 años
Cuarto	8	3	5	8-11 años
Quinto	5	1	4	10-13 años
TOTAL	21	7	14	

Fuente: Autores

Otra característica de la población es que pertenecen social y económicamente a los estratos uno y dos, existe mucha dificultad para el acceso a la educación superior por falta de recursos económicos, quien no se va para la ciudad termina vinculándose a la actividad propia de la región; en la actualidad se emplean en una mina donde se extrae mármol y oro. Las mujeres pertenecen esporádicamente a algunos programas como huerta casera, cuido y engorde de pollos a baja escala; a partir de los grupos religiosos participan en diferentes actividades sociales, escuela dominical, grupo de catequesis, el cuidado del cementerio, además de las labores de la casa y algunas se desempeñan en empleos informales.

En general es una comunidad receptiva a los programas que llegan por parte de las políticas estatales, los cuales no se consolidan por falta de seguimiento, las empresas motivan el arranque de los proyectos, pero no realizan la inversión necesaria y contextualizada que permita la participación de todos.

Respeto a la incursión en las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), la comunidad está aislada no hay conectividad lo que limita la formación virtual de los jóvenes y demás comunidad, la señal de telefonía móvil es precaria e insuficiente, obstaculizando la comunicación hacia otras partes de la región.

6.4 HABLANDO DE INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

En la investigación cualitativa como en la cuantitativa la recolección de datos es de vital importancia por lo tanto los instrumentos o herramientas escogidos por el investigador deben ser seleccionados muy bien para poder facilitar la sistematización de la información relevante para la investigación. “Es importante resaltar que en la indagación cualitativa los instrumentos no son estandarizados, sino que se trabaja con múltiples fuentes de datos, que pueden ser entrevistas, observaciones directas, documentos, material audiovisual, etc.” (Fernandez, Baptista, & Sampieri, 2006, pág. 397)

Por lo tanto, los instrumentos empleados para la recolección de datos fueron:

6.4.1 Observación. En la investigación cualitativa la observación es una de las herramientas con mayor importancia para el investigador. La observación cualitativa no es mera contemplación (“sentarse a ver el mundo y tomar notas”); implica adentrarnos profundamente en situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones. .” (Fernandez, Baptista, & Sampieri, 2006, pág. 399)

Por lo tanto, considerando este instrumento tan importante en este trabajo de grado se realizaron cuatro sesiones de observación (se desarrollaron dos por cada investigadora)

de las prácticas pedagógicas de la docente frente al enfoque de la escritura como proceso, teniendo en cuenta ciertos aspectos que se encontraban consignados en un formato realizado por las maestrantes. Expresado como se muestra a continuación.

Tabla 3. Relación categorías- aspectos a observar.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	ASPECTOS A OBSERVAR
La escritura por proceso	Enfoque de la tarea de escritura. ETE	¿El texto que escriben los estudiantes tiene un destinatario definido? P1
		¿El texto que escriben los estudiantes tiene un propósito comunicativo explícito? P2
	Ambiente de Escritura en el aula. AEA	¿El docente promueve la interacción entre estudiantes cuando se realiza la tarea de composición de un texto? ¿Cómo? P3
		¿Se desarrolla el proceso de planificación del texto? ¿Cómo? P4
	Proceso de escritura PE	¿Se desarrolla el proceso de revisión del texto? ¿Cómo? P5
		¿Se plantea el proceso de edición del texto (cerrar la revisión y preparar el texto para su uso final)? ¿Cómo? P6

Fuente: Autores

Cabe resaltar que tres de las sesiones de observación de la clase se realizaron en la asignatura de lengua castellana y una de ellas en la asignatura de ciencias sociales, esta observación se realizó con el consentimiento de la docente observada y se hizo de imprevisto es decir la docente dio el consentimiento, pero las investigadoras siempre llegaban sin avisar en qué fecha u horario se realizaría esta recolección de información.

La primera de las observaciones realizadas fue el insumo para identificar la situación problema que se vivía dentro de esta aula multigrado respecto al proceso escritor de los estudiantes y que llevó a proponer la estrategia implementada en esta investigación.

6.4.2 Entrevista Semiestructurada. “Las entrevistas semiestructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información” (Fernandez, Baptista, & Sampieri, 2006, pág. 403) Esta clase de entrevista fue muy útil para identificar el conocimiento y posición que tiene la docente sobre la escritura y como esta debe desarrollarse como un proceso más no cómo un producto además el lograr indagar como esta se aborda en un aula multigrado.

Se realizó una sola entrevista a la docente y se respondieron nueve preguntas seis de ellas planeadas por las investigadoras y tres espontáneas que surgieron en el transcurso de la conversación. En el desarrollo de la entrevista estuvieron presentes las dos investigadoras y se contó con otra persona que grabó la sesión para luego ser transcrita. Las preguntas se relacionan en la siguiente tabla:

Tabla 4. Relación de categorías - preguntas de la entrevista semiestructurada.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	PREGUNTA ORIENTADORA
La escritura por proceso	Enfoque de la tarea de escritura. ETE	¿Cuándo propone una tarea de escritura a sus estudiantes orienta a que esta tenga un destinatario claro?
		¿Por qué? P1
		¿Los textos que escriben sus estudiantes tienen un propósito comunicativo explícito? ¿Cómo hace este proceso? P2

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	PREGUNTA ORIENTADORA
		Cuando usted propone la escritura de un texto ¿lo hace pensando en el producto final o que otras cosas tiene en cuenta al proponer el ejercicio de escritura? P3
	Ambiente de Escritura en el aula. AEA	¿Promueve la interacción entre estudiantes cuando se realiza la tarea de composición de un texto? ¿Cómo? P4
		¿Se hace muy complejo implementar procesos de escritura en el aula multigrado? P5
		¿Desarrolla el proceso de planificación del texto con sus estudiantes? ¿Cómo lo hace? P6
		¿Desarrolla el proceso de revisión del texto? ¿Cómo? P7
	Proceso de escritura PE	¿Plantea el proceso de edición del texto (cerrar la revisión y preparar el texto para su uso final)? ¿Cómo? P8
		¿Qué etapas o momentos vivencia usted del proceso de escritura? P9

Fuente: Autores

6.4.3 Encuesta a Estudiantes. “La encuesta es un instrumento de la investigación que consiste en obtener información de las personas encuestadas mediante el uso de cuestionarios diseñados en forma previa para la obtención de información específica”. (Alelú Hernández, Cantín García, López Abejón , & Rodríguez Zazo , 2005) En este caso la encuesta fue escrita, consistía en una serie de preguntas que debían responder los estudiantes en esta oportunidad; 18 estudiantes de los grados tercero, cuarto y quinto del aula multigrado de la sede Padilla.

La encuesta se dividió en tres bloques de acuerdo a las subcategorías el primer bloque estaba encaminado a identificar el filtro afectivo de los estudiantes, puntualmente aquellos gustos y dificultades que puede ligarlos emocionalmente hacia la producción escrita y al enfoque de la tarea de la escritura es decir a determinar si cuando escriben tienen un propósito comunicativo claro.

En un segundo bloque se indaga por el ambiente de escritura en el aula y cómo influye el trabajo colaborativo en la escritura y por último los niños respondieron todo lo concerniente a como conciben ellos el proceso de escritura desde la planificación hasta la entrega final. En la siguiente tabla se evidencia las categorías, subcategorías y las preguntas orientadoras por cada una de ellas.

Tabla 5. Relación de categorías - preguntas de la encuesta.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	ASPECTOS A OBSERVAR
La escritura por proceso	Enfoque de la tarea de escritura. ETE	¿Cuándo escribe un texto este tiene un propósito comunicativo claro? ¿Por qué? P1
		¿Qué dificultades tiene en el momento de escribir? P2
		¿Cuáles son los textos o temas preferidos para escribir? ¿Por qué? P3
		¿La relación entre compañeros favorece la escritura en el aula? P4

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	ASPECTOS A OBSERVAR
	Ambiente de Escritura en el aula. AEA	¿Qué actividades propone la docente para trabajar colaborativamente la escritura de un texto? P5
		¿Cómo planifica el proceso de escritura de un texto? P6
		¿Cómo se realiza la revisión de los textos escritos en clase? P7
	Proceso de escritura. PE	¿Qué etapas realiza antes de entregar un texto? P8

Fuente: Autores

6.4.4 Rúbrica Pensamiento Crítico. La rúbrica es una matriz de valoración en la cual se establecen los criterios y los indicadores de competencia mediante el uso de escalas para determinar la calidad de la ejecución de los estudiantes. Permite obtener una medida aproximada tanto del producto como del proceso de aprendizaje, así como del estudiante. (Vázquez Travieso, 2017)

Un último instrumento aplicado fue la Rubrica y como se describe anteriormente este permite realizar una valoración por medio de unos criterios y niveles. En este caso en la categoría del pensamiento crítico, los criterios describen la conducta esperada o requerida para completar la tarea. Y los niveles o escalas indican los valores mediante los cuales se cualifica la ejecución realizada por los estudiantes.

En este caso la rúbrica se realizó con el fin de analizar la producción escrita de catorce estudiantes de la sede Padilla; cinco de grado tercero, cinco de grado cuarto y cuatro estudiantes de grado quinto. Los estudiantes redactaron un texto donde expresaban su punto de vista sobre la situación que han vivido los niños víctimas del desastre ambiental de la represa de Hidroituango estos textos se analizaron bajo los criterios dados en la rúbrica otorgando a cada estudiante un nivel. Los criterios y niveles de la categoría de pensamiento crítico se evidencian en la siguiente tabla.

Tabla 6. Relación categoría, criterio y niveles para evaluar el pensamiento crítico.

CATEGORÍA	CRITERIO	NIVELES
PENSAMIENTO CRÍTICO	Identifica y explica problemas, dilemas o situaciones	✓ Excelente
		✓ Satisfactorio
	Distingue los tipos de planteamientos	✓ En progreso
		✓ Iniciado
	Reconoce las personas implicadas y el contexto	
	Interpreta el contenido.	
	Presenta un punto de vista y reconoce otras perspectivas	
	Presenta soluciones viables	

Fuente: Autores

7. ANÁLISIS DE RESULTADOS: APROXIMACIÓN AL PROCESO ESCRITURAL DE LOS ESTUDIANTES DE AULA MULTIGRADO.

Los Tres capítulos anteriores permiten aproximar al lector de una manera clara sobre el tema central de este trabajo de grado propuesto para analizar la influencia del enfoque de escritura como proceso en la potenciación del pensamiento crítico en los estudiantes de aula multigrado de la IET Minuto de Dios Fe y Alegría sede Padilla del municipio de Lérída Dpto. del Tolima

Hasta este punto de la investigación se ha presentado un acercamiento teórico y conceptual del enfoque de escritura por proceso y como involucra el desarrollo del pensamiento crítico en la práctica pedagógica de una docente de aula multigrado en la cual se hicieron efectivas las observaciones correspondientes al trabajo de campo, al igual que la aplicación de los instrumentos (registro de observación de clase, encuesta, entrevista y rúbrica).

Por lo tanto, en este capítulo se procede a presentar los resultados, producto del análisis, la observación, el desarrollo de la encuesta a estudiantes y la aplicación de una rúbrica además de la propuesta de implementación de talleres de escritura que permiten abordar las diferentes etapas del proceso escritor.

Estos elementos permitieron llevar un registro sobre las prácticas de escritura y como estas influyen en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de los grados tercero, cuarto y quinto. De igual manera en esta fase se exponen los datos obtenidos en la categorización anteriormente realizada en el desarrollo metodológico del trabajo investigativo y se construye un aporte reflexivo en torno a plantear una estrategia que permita potenciar el pensamiento crítico desde la escritura por proceso y de esta manera dar respuesta a la pregunta que se formuló al inicio del estudio

Es importante mencionar, que se llevó a cabo la triangulación de la información recolectada, la cual consistió en contrastar los datos recolectados en todos los instrumentos, y contraponerlos con las perspectivas de variados autores que se documentaron dentro del marco teórico del trabajo investigativo. Por lo tanto, en las siguientes tablas se evidencia la atribución de códigos a cada uno de los participantes e instrumentos empleados para facilitar el análisis descriptivo de la información.

Tabla 7. Códigos atribuidos a los instrumentos y a los participantes

CÓDIGOS ATRIBUIDOS A LOS INSTRUMENTOS Y PARTICIPANTES					
PARTICIPANTE	CÓDIGO	INSTRUMENTO		CÓDIGO	
Investigadora uno	IN1	Formato Clase	Observación de	FOC1 – FOC3	
Investigadora dos	IN2	Formato Clase	Observación de	FOC2 – FOC4	
Docente	D1	Entrevista		ENT	
Estudiantes	ET1 ET18	Encuesta		ENC	
Estudiantes	ET1 ET18	Rúbrica		RUB	

Fuente: Autores

Tabla 8. Lista de Códigos atribuido a cada estudiante e información general de los mismos.

CÓDIGOS ATRIBUIDOS A CADA ESTUDIANTE					
Código	Nombre del Estudiante	Grado	Edad	Género	
				Femenino	Masculino
ET1	Nicolás Aldana Gutiérrez	Tercero	7		X

CÓDIGOS ATRIBUIDOS A CADA ESTUDIANTE						
Código	Nombre del Estudiante		Grado	Edad	Género	
					Femenino	Masculino
ET2	Fredy Escobar	Alexander	Tercero	10		X
ET3	Ángela Escobar	Lucia Orjuela	Tercero	8	X	
ET4	Nicolle Sánchez	Dahiana Ríos	Tercero	7	X	
ET5	Angélica Castro	María Santos	Tercero	8	X	
ET6	Santiago Prada	Andrés Silva	Tercero	9		X
ET7	Aslan Bernal	Sebastián Caro	Cuarto	9		X
ET8	Johann Gómez	Sebastián Barbosa	Cuarto	9		X
ET9	Valeri	Parra Machado	Cuarto	10	X	
ET10	Rut Daniela	Quesada	Cuarto	9	X	
ET11	Andrés Rodríguez	Geovanny González	Cuarto	8		X
ET12	Sara Ramírez	Sofía Sánchez	Cuarto	9	X	
ET13	Juan Ortega	Sebastián Zorro	Cuarto	11		X
ET14	Brayan González	Camilo Rodríguez	Quinto	10		X
ET15	Daniel Tique	Felipe Londoño	Quinto	10		X

CÓDIGOS ATRIBUIDOS A CADA ESTUDIANTE					
Código	Nombre del Estudiante		Grado	Edad	Género
					Femenino Masculino
ET16	Jasbleidy	Jhoanna	Quinto	13	X
	Londoño	Tique			
ET17	Brayan	Stiven	Parra	Quinto	12
	Forero				X
ET18	Jaime	Andrés	Triana	Quinto	11
	Suarez				X

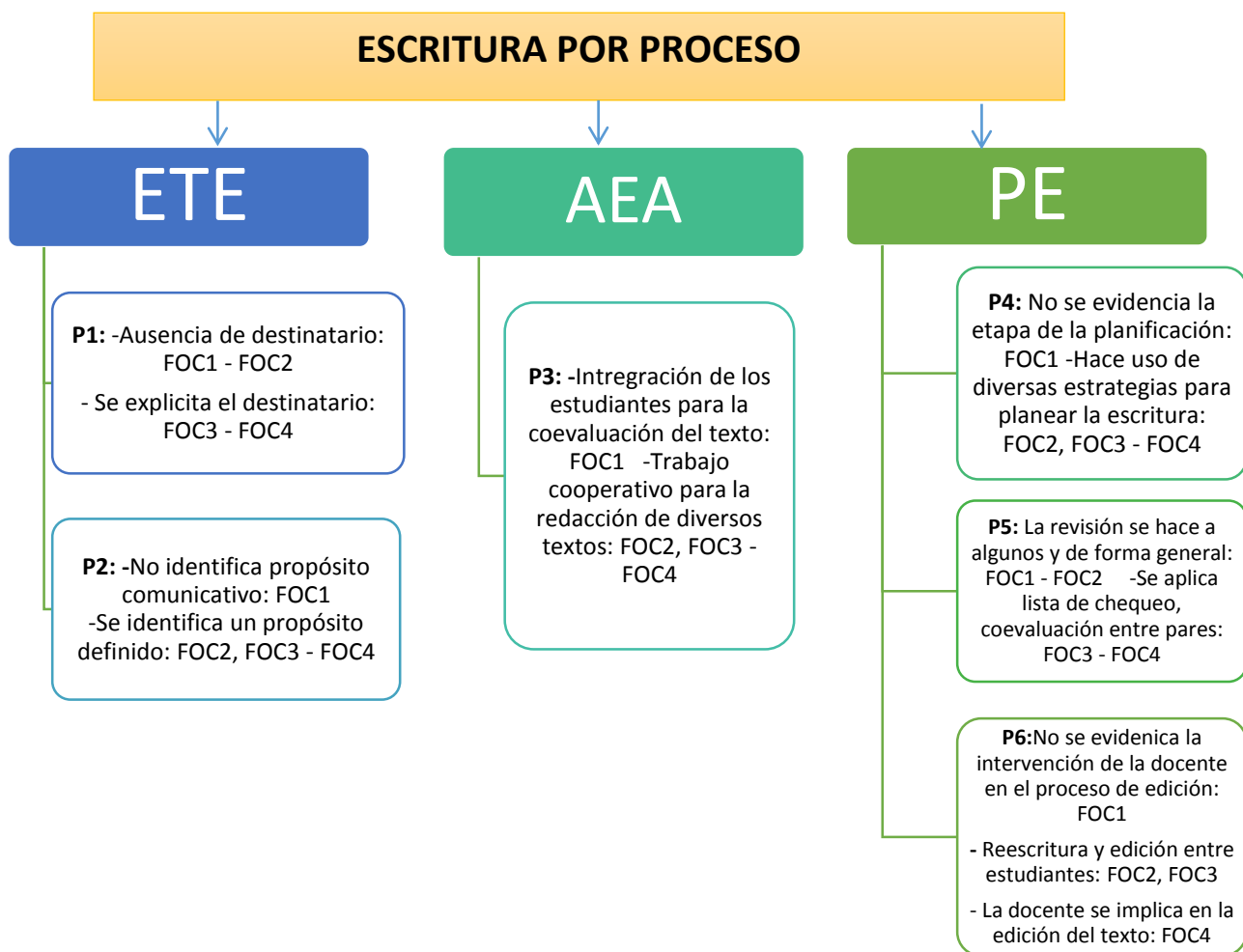
Fuente: Autores

7.1 NIVEL INICIAL DEL PROCESO ESCRITOR (ANTES DEL DISEÑO Y APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA LA ESCRITURA COMO PROCESO)

7.1.1 Análisis Registro de Observación de clase. La observación de la práctica pedagógica de la docente **D1** de aula multigrado de la I.E.T. Minuto de Dios Fe y alegría de los grados tercero, cuarto y quinto se realizó en cuatro momentos dos realizados por cada una de las autoras en este caso denominadas **INV1** (FOC1-FOC3) – **INV2** (FOC2-FOC4). Acompañamientos realizados durante todo el proceso investigativo.

El primero de ellos sirvió como insumo para diagnosticar la problemática existente en el aula, de cómo abordaba la docente el proceso de escritura con los estudiantes de estos grados. Cada observación de clase tuvo duración de una hora y fueron desarrolladas en la asignatura de lengua castellana y ciencias sociales, permitiendo recoger evidencia acerca de los aspectos involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura. Por tal razón, en la siguiente figura se caracteriza la práctica de aula desde la categoría de escritura por proceso, y tres subcategorías; ETE, AEA y PE descritas anteriormente en el desarrollo metodológico.

Figura 2. Descripción de los hallazgos en el registro de observación de clase



Fuente: Autores

En relación con la **P1** los FOC1 y FOC2 no identifican el destinatario, es decir, que la docente propone la escritura de textos si orientar a quién se dirige sin embargo, frente a esta mismo interrogante en los FOC3 y FOC4 ya se encuentra explicito el destinatario. Lo que evidencia que el proceso llevado a cabo a partir de la estrategia implementada permitió a la docente mejorar el diseño de prácticas de aula relacionadas con el proceso escritor.

Frente a la **P2** se identifica que en FOC1 no se evidencia un propósito comunicativo claro mientras que en FOC2, FOC3 y FOC4 se percibe un propósito claro que orienta la

escritura de los estudiantes y pone de manifiesto las acciones pedagógicas de la docente encaminadas al mejoramiento del aprendizaje de sus estudiantes.

Una de las características del aula multigrado es el trabajo colaborativo y la **P3** estaba orientada a indagar por la forma en que la docente promueve la interacción entre los estudiantes y cómo a partir de esto se fortalece el proceso escritor. Es así que hay una marcada tendencia al trabajo colaborativo sin embargo en la FOC1 se promueve la coevaluación entre pares mientras que en la FOC2, FOC3 y FOC4 se encuentran estrategias diversas que promueven el trabajo colectivo y esto redundando en la composición del texto escrito.

La **P4** apunta a cuestionar sobre la planificación que es la primer etapa del proceso escritor en el FOC1 no se evidencia la planificación del texto sino que se da libertad a que los estudiantes lo hagan sin mayor orientación, mientras que en los FOC2, FOC3 y FOC4 se identifican diversas estrategias propuestas por la docente para la planeación del escrito.

El proceso de revisión del texto por el que se pregunta en la **P5** permite ver que la docente atiende a este momento sin embargo en la FOC1 y FOC2 se hace de forma general y sólo a algunos estudiantes. No obstante, en FOC3 y FOC4 se evidencia la aplicación de instrumentos permitiendo la eficacia y objetividad en la revisión de los escritos.

Finalmente la **P6** hace énfasis en la edición del texto que es la última etapa del proceso escritor poniendo de manifiesto que en el FOC1 no hay acompañamiento en el proceso de edición y se da por terminada la tarea sin cumplir con esta etapa, también se encuentra que en FOC2 y FOC3 se da el proceso de edición entre pares destacando la disposición y el respeto de los estudiantes por los productos escritos de sus compañeros; en el FOC4 la docente se implica directamente en el proceso de edición haciendo sugerencias y recomendaciones frente al nuevo escrito.

La aplicación del registro de observación de clase aportó significativamente a esta investigación en la medida en que se pudo evidenciar un proceso de mejora tanto en la práctica pedagógica de la docente como en las evidencias de aprendizaje de los estudiantes en relación al proceso escritor, igualmente cada encuentro permitió estrechar lasos de confianza y respeto entre las investigadoras y el objeto de estudio denominados docente y estudiantes.

7.1.2 Encuesta a estudiantes. Para determinar el estado inicial de los estudiantes frente al proceso escritor se aplicó una encuesta a dieciocho estudiantes conformada por ocho preguntas para un total de ciento cuarenta y cuatro respuestas analizadas. Estas preguntas correspondían a la categoría de escritura por proceso y de esta se desprendieron tres subcategorías así: subcategoría uno; enfoque de la tarea de escritura **ETE** a la cual se le asignaron tres preguntas anteriormente detalladas en el diseño metodológico y que en adelante se denominaran **P1**, **P2** y **P3**.

La subcategoría dos; denominada ambiente de escritura en el aula **AEA**, se le asignaron dos preguntas **P4** y **P5**, por último la subcategoría tres; procesos de escritura **PE** la cual se conformó de tres preguntas **P6**, **P7** y **P8**. La siguiente tabla permite ver de manera detallada la categorización de cada uno de los estudiantes de acuerdo a la respuesta dada:

Tabla 9: Categorización de los estudiantes de acuerdo a las respuestas dada en la encuesta.

ETE	P1	Claridad frente al propósito comunicativo: ET5, ET9, ET10, ET11, ET12, ET14 y ET17	39%
		Presenta confusión frente al propósito: ET1, ET3, ET4, ET7, ET13, ET15, ET16, ET18	44%
		Argumentos descontextualizados: ET2, ET6 y ET8	17%
	P2	Es explícito frente a las dificultades(uso de mayúsculas, signos de puntuación, falta de atención a instrucciones): ET2, ET5, ET6, ET8, ET9, ET10, ET11, ET12, ET14, ET15, ET16, ET17, ET18	72%

ESCRITURA POR PROCESO	P3	Plantea de forma confusa las dificultades: ET1, ET3, ET4, ET7, ET13	28%
		Cuentos, leyendas y fabulas: ET1, ET2, ET3, ET4, ET6, ET10	50%
		ET13, ET14 y ET18.	
		Naturaleza, libros de animales: ET7, ET8, ET11, ET15, ET16, ET17.	33%
	P4	Otros: ET9, ET12, ET5	17%
		Se ayudan mutuamente: ET1, ET2, ET6, ET8, ET10, ET12, ET14, ET15, ET16 y ET18	55%
		Temas en común: ET3, ET4, ET5, ET7, ET9, ET11, ET13 y ET17.	45%
		Trabajo colaborativo y definición de roles: ET4, ET7, ET8, ET9, ET11, ET12, ET14, ET15, ET16, ET17 y ET18.	61%
	P5	Presentación de libros, videos, portafolio y explicación: ET1, ET2, ET3, ET5, ET6, ET10 y ET13.	39%
		Preguntas orientadoras: ET2, ET3, ET4, ET11 y ET16.	28%
AEA	P6	Identificación de ideas claves: ET1, ET5, ET6, ET7, ET8, ET9, ET10, ET12, ET13, ET14, ET15, ET17 y ET18.	72%
		Revisión de la profesora: ET1, ET3, ET4, ET6, ET7, ET10, ET12, ET14, ET15, ET16, ET17, ET18.	67%
	P7	Autocorrección: ET2, ET5, ET8, ET9, ET11, ET13	33%
		Atiende a algunas de las etapas del proceso escritor (planea, escribe, revisa, edita): ET1, ET2, ET3, ET6, ET7, ET8, ET9, ET10, ET11, ET12, ET13, ET14, ET16, ET17.	78%
	P8	Signos de puntuación y Mayúsculas: ET4, ET5, ET15, ET18.	22%

Fuente: Autores

Frente a la pregunta uno **P1**: ¿Cuándo escribe un texto este tiene un propósito comunicativo claro? ¿Por qué? Se puede afirmar que un 39% de los estudiantes (ET5, ET9, ET10, ET11, ET12, ET14 y ET17) presentan claridad frente al propósito comunicativo, es decir saben sobre qué escribir de acuerdo a la situación que se les plantee. Mientras que un 44% (ET1, ET3, ET4, ET7, ET13, ET15, ET16, ET18) de los estudiantes evidencian confusión o dificultad frente a la identificación del propósito comunicativo. Otro 17% (ET2, ET6 y ET8) de la población encuestada no supo definir el propósito y se expresó frente a otros aspectos de la escritura.

Es decir un gran porcentaje de los estudiantes presentan dificultad para reconocer esa intencionalidad al momento de escribir y se les dificulta particularmente realizar el ejercicio de la escritura porque no logran definir la escritura como esa relación que existe entre el contexto que los rodea y como ellos deben expresar sus ideas.

La escritura es definida como una manifestación de la actividad lingüística humana que comparte los rasgos de intencionalidad y de contextualidad de la actividad verbal. Asimismo, constituye un hecho social que se hace manifiesto en un tiempo y en un espacio determinado y que es compartido por una comunidad específica. (Cassany, Construir la escritura, 2001):

En la pregunta **P2**: ¿Qué dificultades tiene en el momento de escribir? Los estudiantes en un 72% (ET2, ET5, ET6, ET8, ET9, ET10, ET11, ET12, ET14, ET15, ET16, ET17, ET18) manifiestan una serie de dificultades como el uso inadecuado de signos de puntuación, el mal uso de las mayúsculas, desconcentración al momento de seguir instrucciones lo que determina que en su mayoría los estudiantes identifican los obstáculos para afrontar el ejercicio de la escritura es decir que no se sienten cómodos escribiendo y son escasos los hábitos escritores.

No obstante un 28% (ET1, ET3, ET4, ET7, ET13) de los estudiantes no logran determinar cuáles son las principales dificultades en su producción textual, lo que genera una gran preocupación porque se denota falta de interés por avanzar en el proceso de escritura.

En esta oportunidad como afirman Posada y Paba citados por (Feleman, 2014) los problemas que el niño presenta al iniciarse en la escritura podrían disminuirse con actividades de escritura que tengan significado para él como: escribir notas para sus padres, familiares cercanos o amigos; relatar en forma escrita experiencias de su vida diaria que desee compartir con los demás. Este autor, sostiene que cuando el niño escribe temas de su interés particular, surge de manera espontánea la necesidad de corregir; apareciendo sistemáticamente luego la necesidad de organizar correctamente o en forma coherente las ideas, las oraciones y textos, atendiendo aspectos como la

escritura de las palabras, la puntuación, la ortografía de las palabras, respecto de las normas de escritura.

Seguidamente en la pregunta tres **P3**: ¿Cuáles son los textos o temas preferidos para escribir? ¿Por qué? Los estudiantes en un 50% (ET1, ET2, ET3, ET4, ET6, ET10 ET13, ET14 y ET18.) aluden a que sus temas de preferencia son los pertenecientes al género narrativo como las fábulas, los cuentos y las leyendas porque les permite expresar sus sentimientos, conocen personajes fantásticos y llevan a volar su imaginación. Esto pone de manifiesto que la escuela durante décadas ha privilegiado el texto narrativo sobre otras tipologías textuales que implican un mayor grado de reflexión y criticidad como lo es el texto argumentativo e informativo.

Ahora bien, encontramos que un 33% (ET7, ET8, ET11, ET15, ET16, ET 17.) se inclinan por los textos de animales y en general de la naturaleza mientras que el 17% restante (ET7, ET8, ET11, ET15, ET16, ET17) se interesan por textos científicos con temas del espacio exterior, conocimiento de países, cartas bíblicas y poemas.

En una cuarta pregunta **P4**: ¿La relación entre compañeros favorece la escritura en el aula? Se encontró que un 55% (ET1, ET2, ET6, ET8, ET10, ET12, ET14, ET15, ET16 y ET18) de los estudiantes consideran que la ayuda del compañero es fundamental para poder desarrollar el trabajo del proceso de escritura en el aula. Por otra parte se visualiza que un 45% de los estudiantes buscan temas en común que les permita unirse a trabajar de manera cooperativa, se puede afirmar que el 100% de los estudiantes considera importante el trabajo en equipo y que atendiendo a la pregunta realizada la relación dada entre los compañeros ha favorecido el proceso de escritura que se da dentro del aula.

“Un buen clima de aula trabajando con actividades de forma cooperativa, se consigue al plantearle de manera clara y concisa al alumnado las normas de comportamiento y la forma en que deben trabajar, para que se consigan las metas propuestas”. (Alcántara trapero, 2011) Es decir, hay que permitir un espacio de interacción en que los niños puedan trabajar libremente siguiendo unas pautas claves que ayuden de manera

cooperativa a enriquecer su proceso escritural, en este caso en particular los estudiantes se sienten cómodos trabajando de forma cooperativa y consideran que así obtienen resultados.

La segunda pregunta de la subcategoría ambiente de escritura en el aula **P5**: ¿qué actividades propone la docente para trabajar colaborativamente la escritura de un texto? El 100% de los estudiantes reconocen que la docente utiliza una serie de estrategias para trabajar cooperativamente en el aula de clase como la asignación de roles, uso de video, textos y explicación por parte de la docente.

“La inclusión de la práctica educativa a partir del trabajo cooperativo, permite desarrollo en el alumnado una concienciación en gran medida relacionada con la importancia del trabajo en grupo y la socialización, como ideal cumbre del desarrollo personal”. (Alcántara traperero, 2011) Y especialmente si estos procesos se dan dentro del ambiente del aula multigrado donde los docentes deben ser conscientes de la necesidad de crear estrategias que generen colectividad a partir de los intereses grupales o situaciones que se de en su contexto escolar.

Por último la categoría proceso de escritura plantea tres preguntas en la **P6**; ¿Cómo planifica el proceso de escritura de un texto?, **P7** ¿Cómo se realiza la revisión de los textos escritos en clase?, **P8** ¿Qué etapas realiza antes de entregar un texto? Se cuestionó a los estudiantes sobre el proceso de escritura que ellos desarrollan. Es decir estas tres preguntas giran en torno a cómo se aborda las etapas del proceso escritor en esta aula multigrado.

La escritura siempre ha sido el eje de nuestra materia, pero lo que se plantea es que el profesorado la desarrolle como un proceso comunicativo (quien escribe, a quién, en qué circunstancia, con qué propósito) con todas las estrategias que la conforman. Tradicionalmente la ortografía, la presentación y la forma son los elementos a los que se les ha dado mayor importancia dejando de lado la planificación, redacción y revisión de un escrito, la estructuración de las ideas, el sentido de las oraciones, las propiedades

textuales (coherencia, cohesión, adecuación, registro, trama, función, superestructura) y el uso de elementos de la lengua (gramática, morfología, semántica entre otros) todo lo que hace que un texto alcance sus objetivos comunicativos específicos. (Cassany, La importancia de enseñar y aprender lengua y literatura., 1997)

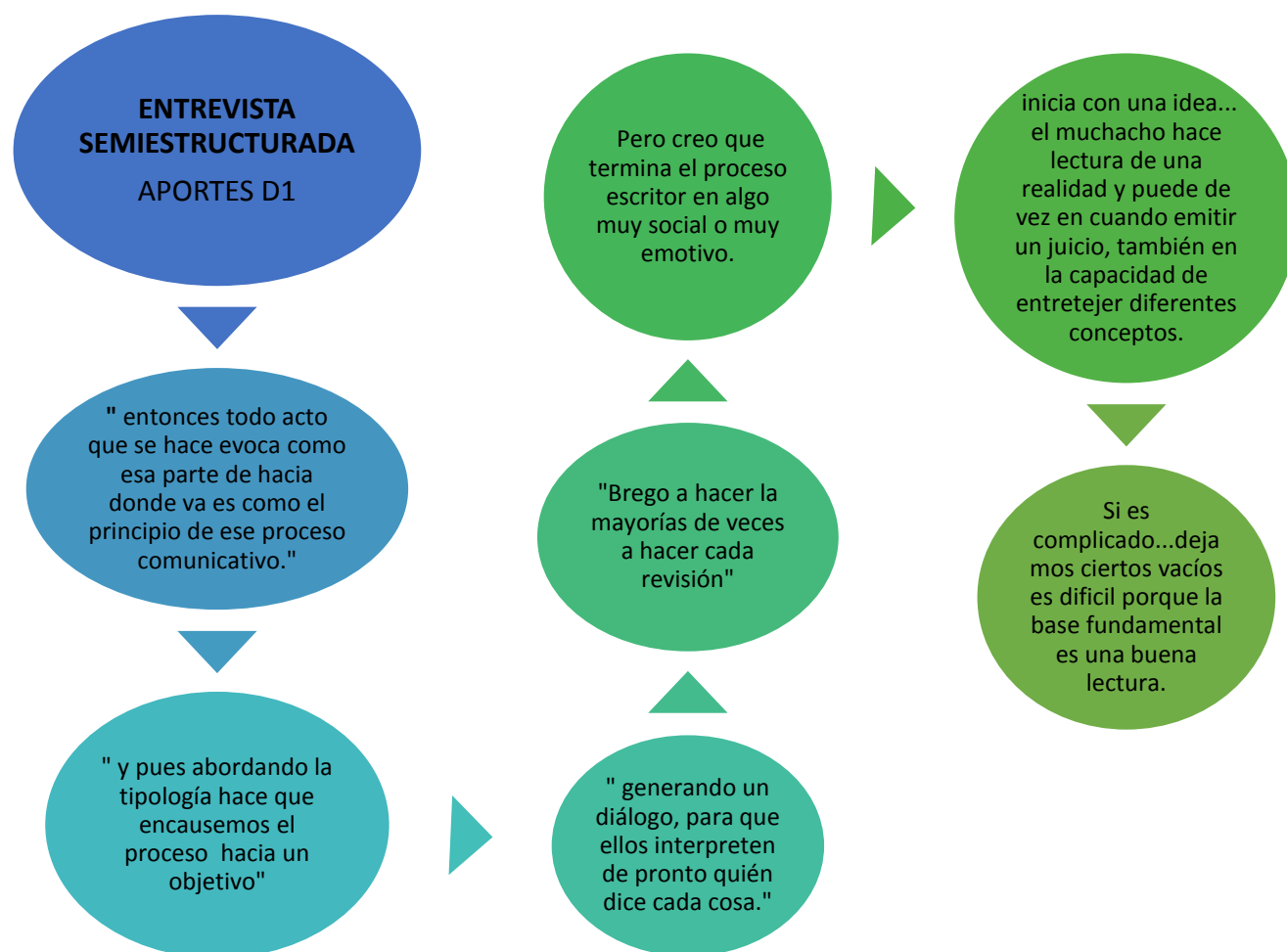
En la **P6** un 28% (ET2, ET3, ET4, ET11 y ET16) atiende a realizar el proceso de escritura respondiendo a las diferentes preguntas orientadoras que realiza la docente. Mientras que un 72% (ET1, ET5, ET6, ET7, ET8, ET9, ET10, ET12, ET13, ET14, ET15, ET17 y ET18) identifica ideas claves que le permiten poder escribir, es decir estos estudiantes expresan que para realizar el proceso escritor ellos buscan ideas claves en otros textos o en las indicaciones que les da la docente para poder tener una base de escritura y dar inicio a su producción.

Así mismo la **P7** evidencia que un 67% (ET1, ET3, ET4, ET6, ET7, ET10, ET12, ET14, ET15, ET16, ET 17, ET18.) manifiesta que es la profesora quien realiza el proceso de revisión, contrariamente un 33% (ET2, ET5, ET8, ET9, ET11, ET13) expresa que realizan autocorrección

Finalmente en la **P8** un 78% (ET1, ET2, ET3, ET6, ET7, ET8, ET9, ET10, ET11, ET12, ET13, ET14, ET16, ET17) de los estudiantes atiende a algunas de las etapas del proceso escritor (planea, escribe, revisa, edita) distinto de 22% (ET4, ET5, ET15, ET18) atiende sólo a la revisión de signos de puntuación y mayúsculas.

7.1.3 Entrevista a la docente. La entrevista giró en torno a nueve preguntas seis de ellas diseñadas previamente y tres que surgieron durante el desarrollo de la conversación, estas preguntas estuvieron enmarcadas dentro de las tres subcategorías ETE, AEA y PE de la categoría de escritura por proceso explícitas en el diseño metodológico. Por tal razón en la siguiente figura se presenta algunos de los aportes más importantes realizados por la docente en la entrevista.

Figura 3. Principales aportes de la docente en la entrevista



Fuente: Autores

En algunas de las preguntas planteadas no fue posible profundizar sobre el tema debido a que la docente se desenfocó de la pregunta inicial, sin embargo se evidenció aportes que en su conjunto complementaban la esencia de la pregunta.

Dentro del análisis que se realizó a las respuestas dadas por la docente se destacan las siguientes ideas:

- ✓ Apropiación y reconocimiento de las etapas del proceso escritor.

- ✓ Identificación de destinatario y propósito comunicativo en la orientación de la construcción del texto escrito con los estudiantes.
- ✓ Reconocimiento del contexto como construcción de sentidos y significados dentro del proceso de la escritura.
- ✓ Implementación de diversas estrategias para el trabajo colaborativo.

Se evidencia un dominio disciplinar de la docente en relación no sólo a temáticas específicas sino a la articulación pertinente de los referentes de calidad a los procesos de escritura en el aula.

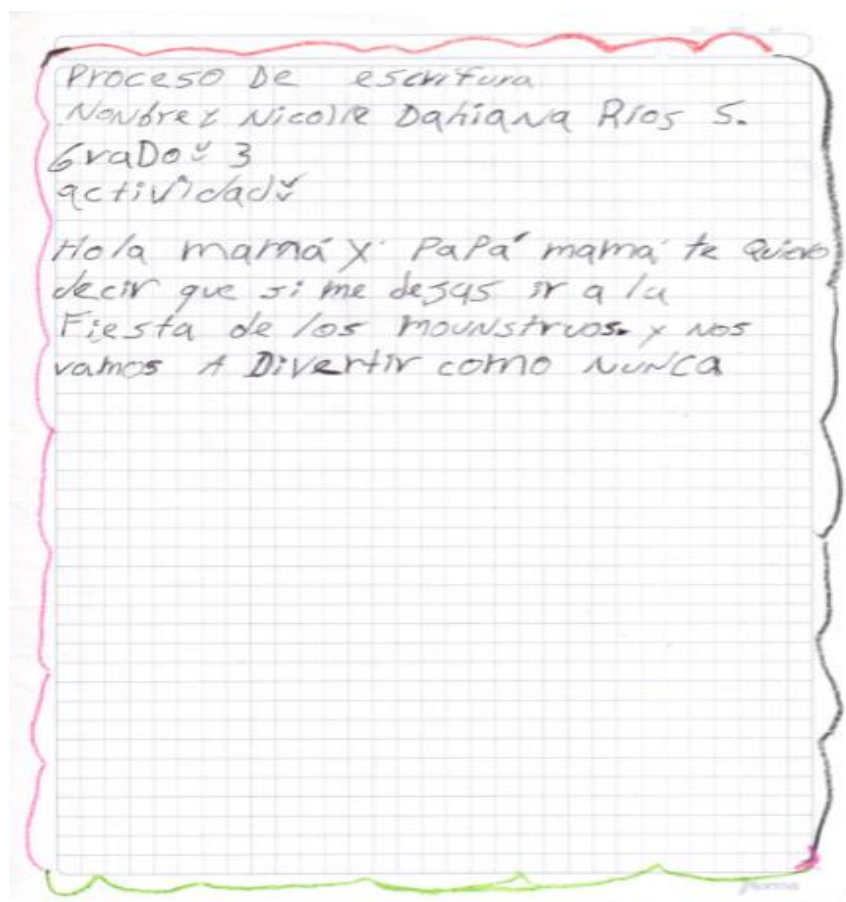
7.1.4 La Rúbrica. El último de los instrumentos aplicados corresponde a una rúbrica que atiende a la segunda categoría del trabajo de investigación denominada pensamiento crítico. Esta plantea seis criterios que permitieron identificar el nivel de apropiación y reflexión de los estudiantes a partir de la producción escrita de un texto. Estos se pueden visualizar en la tabla 10 con mayor precisión.

Era necesario aplicar un instrumento que permitiera evidenciar el progreso en la categoría de pensamiento crítico y en esta ocasión.

La rúbrica es una herramienta versátil que puede utilizarse de forma muy diferente para evaluar y tutorizar los trabajos de los estudiantes. Por una parte, provee al alumno de un referente que proporciona un feedback relativo a cómo mejorar su trabajo. Por otra, proporciona al profesor la posibilidad de manifestar sus expectativas sobre los objetivos de aprendizaje fijados. (Torres Gordillo & Perera Rodríguez, 2010)

Pues como se muestra en la figura cuatro del ET4, los estudiantes de los grados tercero, cuarto y quinto no reflejaban en su producción textual un argumento sólido que permitiera ver avances en los diferentes criterios que se representan en el pensamiento crítico es decir no explicaba los problemas o situaciones o los hacía de manera parcial, no reconocían las personas implicadas y el contexto o presentaban un punto de vista somero.

Figura 4: Imagen producción textual Inicial ET4.



Fuente – ET4

Después de todo el proceso realizado con la aplicación de los talleres de escritura como última actividad se proponía un ejercicio de escritura que consistía en que cada estudiante debía escribir su punto de vista o posición frente a la situación vivida en Hidroituango y plantear o sugerir una posible solución a la situación que viven los niños de esta afectada zona del país. Así que como se muestra en la figura cinco hay una producción textual también realizado por el ET4 y es a este texto al que se le aplica la rúbrica.

Figura 5. Producción textual final del ET4.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA MINUTO DE DIOS FE Y ALEGRÍA
SEDE PADILLA
LÉRIDA - TOLIMA

TALLER DE ESCRITURA

DOCENTE: Ana Lucía Fero

A partir del tema que se ha venido trabajando en clase "LA REPRESA DE HIDROITUANGO" expresa a partir de un escrito tu punto de vista frente a los problemas que afectan a la población, haciendo énfasis en los niños que han tenido que abandonar las clases y qué soluciones pueden encontrarse entre el gobierno y la misma ciudadanía para mejorar las condiciones de vida de esta comunidad tan vulnerada.

Nombre Estudiante:	Nicolle Duhiana Rios zabches		
Grado:	3º	Sede:	Padilla Feja
		Fecha:	22-05-2018

Hidroituango una pesadilla para los niños

Los niños que les toca dejar su pueblo su barrio sus amigos sus casas sus colegios por los riesgos de que la represa se derrumba y barre su pueblo.

Además están tristes porque no reciben clases, lo que hacen que sus sueños no sean posibles como solución a esto el gobierno debe reubicar el pueblo en otro lugar un grupo de docentes para enseñar los alberques.

Fuente: ET4

En este caso se debían tener en cuenta cada uno de los criterios establecidos en la rúbrica y cualificar a cada estudiante según una escala de acuerdo al desempeño; si el estudiante cumplía con todas se valoraba como excelente **E**, si cumplía parcialmente con sobresaliente **S**, si identificaban rasgos someros en progreso **EP** y si no se evidenciaba rasgo alguno en iniciado **I**.

Tabla 10. Clasificación por estudiante de acuerdo a cada criterio de la categoría de pensamiento crítico

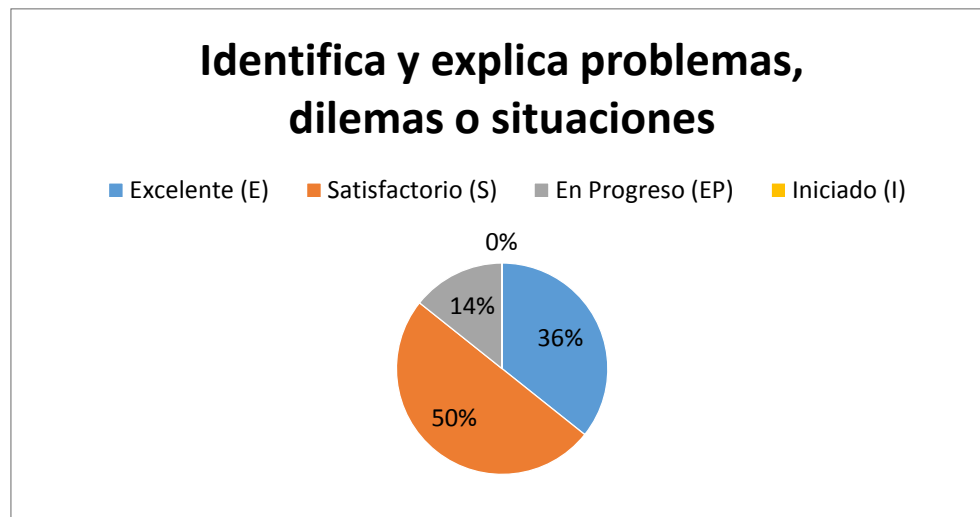
Código	CRITERIOS					
	Identifica y explica problemas, dilemas o situaciones	Distingue los tipos de planteamientos	Reconoce las personas implicadas y el contexto	Interpreta el contenido	Presenta un punto de vista y reconoce otras perspectivas	Presenta soluciones viables
ET1	EP	EP	S	S	EP	I
ET2	S	S	S	S	EP	E
ET3	S	EP	S	S	S	S
ET4	E	S	E	E	E	E
ET5	EP	EP	S	S	S	EP
ET7	E	S	E	E	S	E
ET8	S	S	S	EP	EP	S
ET10	E	S	E	E	S	E
ET12	S	EP	S	EP	E	EP
ET13	S	EP	S	EP	S	S
ET14	E	E	E	E	E	E
ET15	E	S	E	S	E	E
ET16	S	EP	S	S	S	S
ET18	S	EP	S	EP	S	S

Fuente: Autores

Frente al criterio uno identifica y explica, dilemas o situaciones, se evidencia que un 36% de los estudiantes se encuentra en un desempeño Excelente, un 50% en un nivel satisfactorio, en progreso un 14% y en nivel inicial se encuentra un 0% de los estudiantes. Basados en estos datos es posible afirmar que un gran porcentaje de estudiantes logra en este ejercicio de escritura explicar la situación que se vive en la represa y resume los problemas, dilemas o situaciones principales. Además, identifican algunos asuntos

insertados e implícitos en el contexto, abordando la relación entre éstos. Cómo se puede evidenciar en la figura seis.

Figura 6. Gráfica circular con porcentaje del criterio; identifica y explica, dilemas o situaciones.



Fuente: Autores

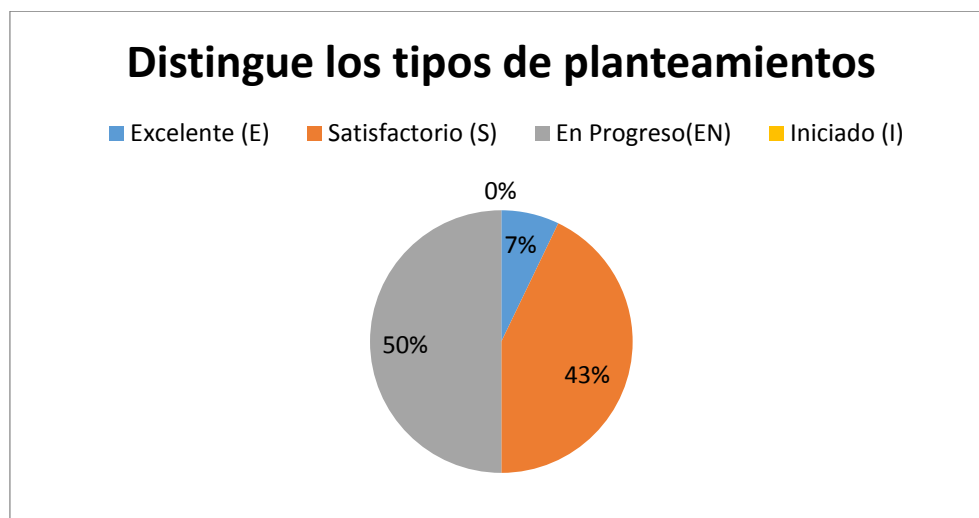
El pensamiento crítico les enseña a los estudiantes a pensar arribando a conclusiones, a defender posiciones en asuntos complejos, a considerar una amplia variedad de puntos de vista, a analizar conceptos, teorías y explicaciones; a aclarar asuntos y conclusiones, resolver problemas, transferir ideas a nuevos contextos, a examinar suposiciones, a evaluar hechos supuestos, a explorar implicaciones y consecuencias y a cada vez más, aceptar las contradicciones e inconsistencias de su propio pensamiento y experiencia. (Paul & Elder, 2005)

De tal forma que resulta importante enfrentar a los estudiantes a la disertación entre situaciones y dilemas posibles de encontrarse en su cotidianidad, esto permite que vayan consolidando y fortaleciendo su criterio y capacidad reflexiva entorno a situaciones problemáticas.

En el criterio; distingue los tipos de planteamientos se evidencia que un 50% de los estudiantes se encuentra en progreso que un 43% se ubica en satisfactorio y sólo un 7%

está en desempeño excelente. Ningún estudiante se ubica en el desempeño inicial. Razones que evidencian que la tendencia es distinguir parcialmente los tipos de planteamientos basados en hechos, conceptos y valores. Así se muestra en la figura siete.

Figura 7. Gráfica circular con porcentaje del criterio; distingue los tipos de planteamiento.



Fuente: Autores

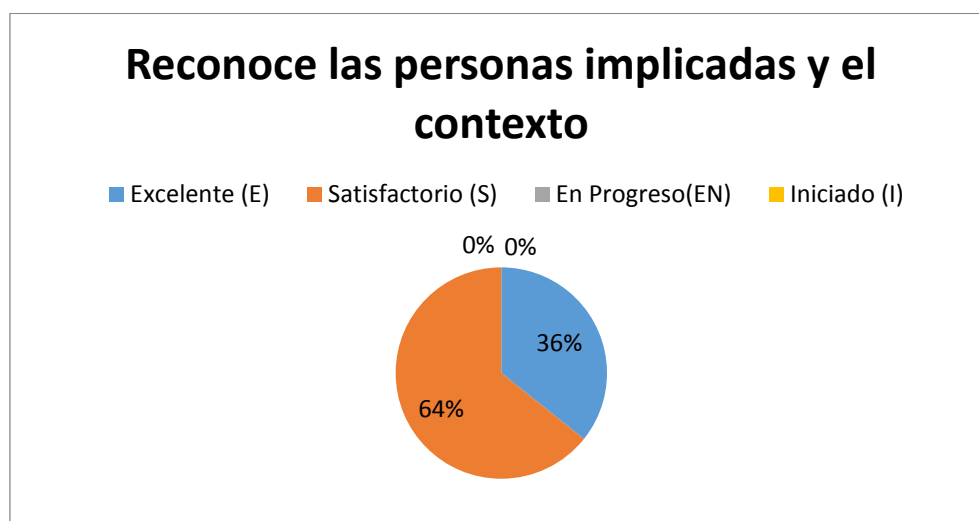
Seguidamente se encuentra el criterio; reconoce las personas implicadas y el contexto, es satisfactorio encontrar que en este criterio no se encuentra ningún estudiante en desempeño inicial ni en progreso. Y se visualiza en la figura 8 que un 64% de los estudiantes se encuentra ubicado en el desempeño satisfactorio identificando correctamente las personas principales implicadas en los problemas, dilemas o situaciones. Además, identifican la mayoría de los contextos empíricos y teóricos pertinentes. Y un 36% de los estudiantes en el desempeño excelente quienes además de identificar las personas principales reconocen contextos secundarios y demuestran la tensión y conflicto de intereses entre ellos.

Los estudiantes que piensan críticamente buscan un claro entendimiento de los conceptos e ideas que forman su razonamiento y el razonamiento de otros; comprenden el rol poderoso de los conceptos en el pensamiento humano; que es a través de conceptos que las personas definen y dan forma a sus experiencias. Ellos comprenden

que los humanos emplean conceptos distorsionados, conceptos que invalidan las definiciones y comprensiones fundamentales acordadas. Reconocen que la gente frecuentemente distorsiona los conceptos para mantener un punto de vista en particular, una posición o para controlar o manipular el pensamiento de los demás. (Paul & Elder, 2005)

Es fundamental que los estudiantes al enfrentarse al texto puedan perfilar y caracterizar el accionar de los participantes de tal forma que como se plantea en la cita anterior no distorsionen el comportamiento de los personajes dentro de la historia.

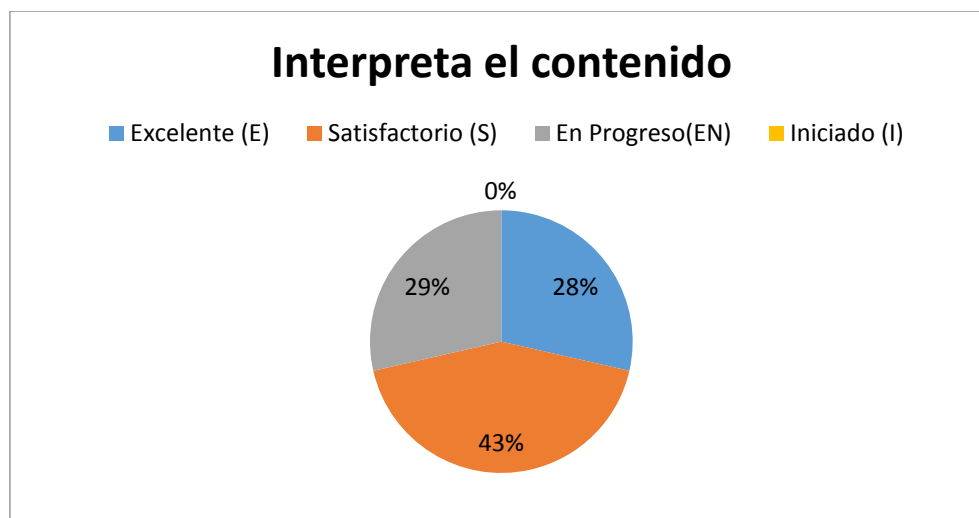
Figura 8. Gráfica circular con porcentaje del criterio; reconoce las personas implicadas y el contexto.



Fuente: Autores

Con respecto al criterio; interpreta el contenido es posible afirmar que el mayor porcentaje de los estudiantes un 43% se encuentra en el desempeño satisfactorio y los niños que se identifican dentro de este desempeño pueden ofrecer interpretaciones de los elementos fundamentales que forman parte de los problemas, situaciones o dilemas planteados. Mientras que encontramos casi en igual porcentaje los estudiantes en desempeño excelente con 28% y en progreso con 29% pero estos a diferencia de los otros estudiantes sólo interpretan algunos de los elementos fundamentales que forman parte de los problemas. Como se puede evidenciar en la figura nueve.

Figura 9. Gráfica circular con porcentaje del criterio; interpreta el contenido.



Fuente: Autores

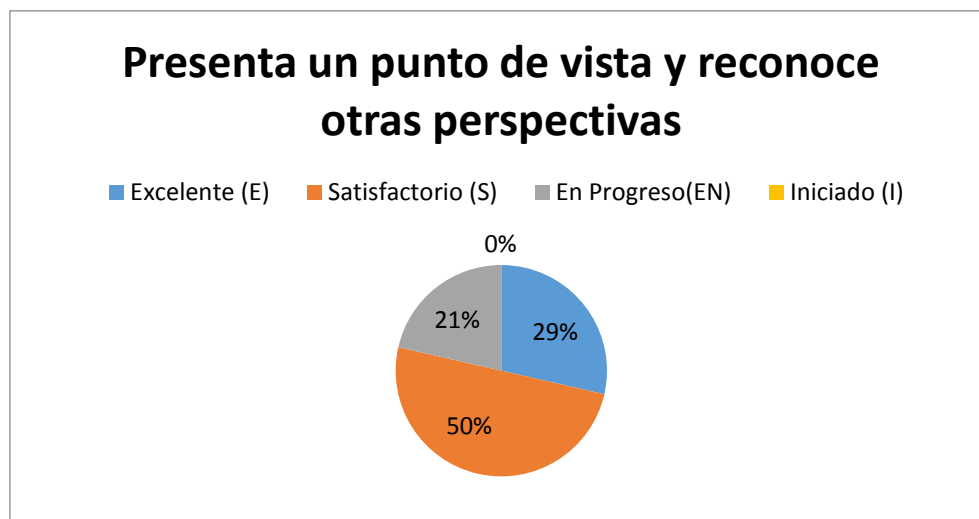
En relación con el criterio cinco; presenta un punto de vista y reconoce otras perspectivas graficado en la figura diez, la mitad de los estudiantes se encuentran en un desempeño satisfactorio y un 29% en desempeño excelente presentando un punto de vista de forma clara y precisa de los problemas, situaciones o dilemas planteados y reconociendo objeciones y posiciones rivales, y provee respuestas convincentes a estas objeciones. Mientras que un 21% de los estudiantes se encuentra en progreso y no se encuentra ningún estudiante en nivel inicial.

Los estudiantes con alto rendimiento analizan (claramente y con precisión) preguntas, problemas y asuntos dentro del tema de la disciplina. Recopilan información (distinguiendo lo relevante de lo irrelevante), reconociendo suposiciones claves, aclarando los conceptos claves, empleando el lenguaje con precisión, identifican (cuando sea apropiado) puntos de vista competitivos y relevantes, notan implicaciones y consecuencias importantes, y razonan cuidadosamente desde premisas claramente enunciadas hasta conclusiones lógicas. (Paul & Elder, 2005)

Por otro lado se evidencia que en la población objeto de estudio que la mayoría de los educandos plantean su punto de vista y tienen la capacidad de reconocer ideas y

planteamientos de otros, se nota un avance significativo en relación con los textos iniciales.

Figura 10. Gráfica circular con porcentaje del criterio; presenta un punto de vista y reconoce las otras perspectivas.

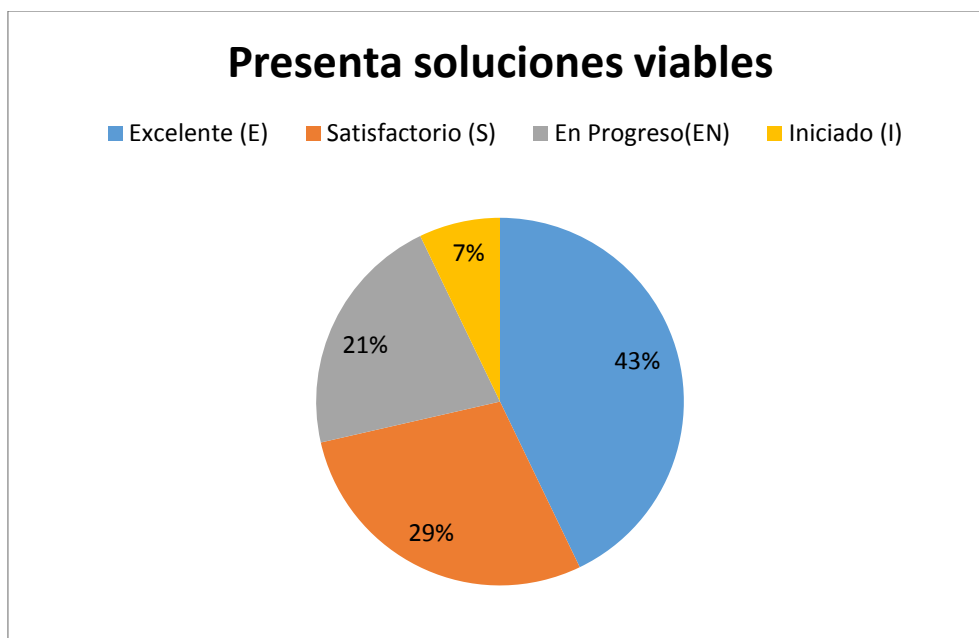


Fuente: Autores

Finalmente en la rúbrica y en la figura once se puede visualizar el criterio; presenta soluciones viables en donde sí se pueden visualizar los cuatro desempeños es decir se cuenta con una minoría 7% de los estudiantes en desempeño iniciado, mientras que la tendencia es el desempeño excelente con un 43% de los estudiantes quienes presentan soluciones viables a los posibles problemas, conflictos, situaciones o dilemas presentados de manera clara, crítica, coherente y concisa. Además, apoya las recomendaciones con argumentos sólidos. Por otro lado no hay mayor diferencia entre el desempeño satisfactorio con un 29% y el desempeño en progreso con un 21%.

En la educación se acentúa la importancia de formar estudiantes capaces de descubrir, generar y aplicar nuevos conocimientos en situaciones cambiantes, de buscar soluciones novedosas y eficaces a los problemas y retos con los que se enfrentan, de actuar con confianza y decisión ante las exigencias del porvenir. No cabe duda de que estas competencias (razonar, decidir y resolver) involucran el pensamiento crítico. (Alvarado Tovar, 2014)

Figura 11. Gráfica circular con porcentaje del criterio; presenta soluciones viables.



Fuente: Autores

7.2. UNA PROPUESTA PARA REPENSAR EL PROCESO ESCRITOR

Esta fase permite establecer las conclusiones y las recomendaciones en relación a la incidencia de la implementación de la escritura por proceso, como estrategia para potenciar el pensamiento crítico de los estudiantes de aula multigrado de la IE Minuto de Dios Fe y Alegría de la sede Padilla.

7.2.1 La escritura por proceso como estrategia para potenciar el pensamiento crítico. Con la estrategia implementada a partir de talleres de escritura se le dio la oportunidad a la Docente y a los estudiantes de participar de actividades secuenciales, organizadas y creativas a partir de un propósito claro frente a la implementación de procesos de escritura conscientes y responsables en el ambiente del aula multigrado.

Se realizaron cuatro sesiones que estuvieron articuladas entre sí, pues en cada una de ellas se enfatizó en una fase de del proceso escritor así: Planear, escribir, revisar y editar;

es de aclarar que en la última sesión se consolidó el texto final en el cual se identificó claramente el proceso realizado. Así se corrobora a continuación:

Debido a que la escritura es tan multidimensional, tan ligada a la experiencia personal y tan asociada a la evolución de la declaración y a la voz individual, es poco probable que una sola manera de avanzar o un solo modelo se adapte a todos, pero es igualmente probable que todas las dimensiones de la escritura estén involucradas en la evolución de algún escritor. (Bazerman, 2012)

Figura 12. Etapas del proceso escritor.



Fuente: Autores

Además, fue un acierto, el desarrollar en cada sesión, una de las etapas de la escritura, invitar a los estudiantes, a seguir un paso a paso para ir construyendo el primer borrador, desde el momento de la planeación, para algunos no fue fácil adaptarse a seguir orientaciones, pero la disposición de la docente favoreció bastante el proceso. Otro factor que se resalta es la actitud de colaboración entre los niños y las niñas, su participación activa en los equipos de trabajo con asignación de roles ayudó bastante a estar concentrados y enfocados en la tarea de escritura designada.

De esta forma se presenta una descripción de cómo se comportaron los estudiantes y cuáles fueron sus desempeños en las diferentes actividades de escritura propuestas en las sesiones; de igual manera se pondrá de manifiesto el avance de los estudiantes en cada taller cotejando con el taller inicial.

A continuación se presenta la articulación de los talleres con los referentes nacionales de calidad educativa, Estándares básicos de competencia de lengua castellana, Derechos básicos de aprendizaje, Matrices de referencia y mallas de Aprendizaje.

7.2.2 Sesiones, talleres de escritura y evaluación del aprendizaje

7.2.2.1 Sesión 1. Planear para crear “Se abre la llave de la escritura” (Planificación). En esta primera sesión referente a la etapa de planificación del texto se abrió un espacio para la identificación y selección de ideas viables para el diseño de organizadores gráficos, a partir de los cuales los niños pudieron llegar a la toma de decisiones frente a la organización del escrito, el análisis del problema retórico, el perfil de los posibles lectores y la situación de comunicación en particular en la cual se instala el texto, además se consideraron otros detonantes que ayudaron a planificar previamente el escrito, se les presenta una frase con el fin de que analicen y vayan pensando en cómo se puede diseñar un gráfico para planear sobre lo que se quiere escribir. (1. Murió el tío francisco y tu mama tiene que informar – CARTA) (2. Prohibido arrojar basura - AFICHE) (3. una receta no tiene alma, es el cocinero que debe darle alma a la receta-TEXTO INSTRUCTIVO) (4. Gracias por ser mi luz cálida y brillante, gracias mamá- POETICO) (5. Elecciones presidenciales 2018- NOTICIA), esto ayudó bastante para abrir la imaginación de los niños frente al proceso de planificación.

7.2.2.2 Sesión 2. Laboratorio de la escritura “Surgen las primeras ideas” (Textualización). En la segunda sesión se dio inicio a la escritura o textualización, en la cual se desarrolló lo que fue previsto en el plan inicial, de tal manera que los niños empezaron a tejer las ideas, este proceso presentó bastante dificultad, aunque se contó con un plan estructurado, a partir de esquemas a los niños les costó bastante la

organización de las mismas, por estas razones se propuso trabajo individual y también trabajo colaborativo, para que los estudiantes tomaran más confianza y seguridad, el acompañamiento de la docente fue fundamental, ella les iba guiando el proceso de escritura, les escuchaba sus inquietudes y aclaraba dudas permanentemente.

Seguidamente se presentaron a los estudiantes preguntas orientadoras en nubes, para que de esta manera pudieran orientarse mejor frente a cómo escribir un texto, estas se pegaron en el tablero. ¿Qué quiero escribir? ¿Cómo quiero escribir mi escrito? ¿Es útil acompañar el texto en ilustraciones? ¿Para qué quiero escribir? ¿Para quién voy a escribir? Esto ayudó a los niños y las niñas, a perder el miedo al papel en blanco, la docente fue dando el espacio y los niños fueron respondiendo las preguntas en voz alta, la Docente realimentó cada vez que lo consideró necesario. En esta etapa de la escritura toma cuerpo lo que se ha pensado en la planificación, de igual forma la construcción del escrito debe atender a lo sintáctico, semántico y pragmático, es decir se estructura el texto en forma y contenido.

7.2.2.3 Sesión 3. La lupa de la escritura “Leer para escribir” (Revisión). La revisión se constituye en una oportunidad para mejorar el primer borrador; aquí los niños hicieron lectura compartida de sus producciones, fue una actividad muy enriquecedora que promovió normas de convivencia como el respeto por las ideas del otro, atender al turno de la palabra y aceptar sugerencias de compañeros y docente, además la lectura atenta permitió identificar problemas de puntuación, algunas faltas de coherencia y cohesión textual, léxico muy limitado, falta de conectores entre otros; además este momento se enriquece aún más con la propuesta de la docente de invitar a los estudiantes a abordar diferentes posturas para los primeros borradores, se hace lectura de los mismos, se establecen diversas modalidades que permiten validar las fortalezas y debilidades de los textos, en este proceso.

Los estudiantes son protagonistas, la docente organiza un menú con los textos entregados por sus estudiantes, los ubica en una mesa en el centro del aula, cada uno elige el de un compañero, luego se desplazan a espacios donde puedan leerlos en

silencio, la profesora ha entregado previamente una rejilla que le permite a los niños aplicarla al texto de su compañero, luego, la docente promueve un conversatorio que le permite a partir del ejercicio hecho por sus estudiantes hacer una clasificación de los escritos.

7.2.2.4 Sesión 4. La escritura crítica y creativa “Nace un nuevo texto” (Edición). En esta sesión se revisaron los productos anteriores, la docente tuvo la responsabilidad de hacer sugerencias y recomendaciones muy puntuales, los estudiantes estuvieron muy atentos, hicieron relectura del texto identificando falencias y cotejando las ideas con las planteadas en el plan inicial, la elaboración del producto final implicó atender a elementos ortográficos, revisar la estructura de las frases y párrafos, evitar repeticiones o redundancias.

La etapa de edición permitió además que el escritor (el estudiante) se conectara con el lector y con los diferentes aspectos sociales que condicionan el proceso de producción. Las actividades propuestas por la docente para socializar los textos fueron motivantes y brindaron confianza reafirmando su responsabilidad en el ejercicio de la escritura, pues la lectura del texto de forma colaborativa con (compañeros, profesores, alumnos de otros grados) llevó a pensar en los efectos que produce en los demás lo que se escribe. Esto promovió en los niños y las niñas asumir posturas y solucionar problemas. Los talleres de escritura favorecieron la vivencia de la escritura como un proceso serio y como un hecho social que ayuda a la potenciación del pensamiento crítico.

Se realizó una verificación de los aprendizajes de los niños de acuerdo a su grado de escolaridad, a través de una evaluación formativa que permitió cualificar el trabajo de los niños y convertir los errores en acciones de mejora, de otro lado se favoreció la autoevaluación, la coevaluación. La docente hizo una realimentación constante de los procesos individuales y colectivos, también, estableció conversatorios por mesa preguntando por los elementos de la escritura, propósito, audiencia, texto, tema del texto, de manera que se pudo hacer una valoración sobre las evidencias en términos de fortalezas y debilidades. Una vez se consolidó el texto final la docente estableció los

avances de los niños y niñas respecto al primer borrador, se encontraron hallazgos significativos en cuanto a organización, estructura y contenido, además el avance en el nivel de reflexión que los estudiantes hicieron de las diversas temáticas abordados, su criticidad y autonomía para plantear argumentos.

8 CONCLUSIONES

La investigación planteada permitió realizar la implementación de talleres de escritura en el marco de la estrategia la escritura por proceso, que sirvieron para potenciar el pensamiento crítico en los estudiantes de aula multigrado de la IET Minuto de Dios Fe y Alegría sede Padilla del Municipio de Lérída - Tolima y que arrojó las siguientes conclusiones.

- ❖ En el presente estudio se pudo establecer la incidencia positiva de la implementación del enfoque de escritura por proceso a través de la realización de talleres de escritura que permitió el avance de los estudiantes en relación a su proceso escritor y contribuyó en la potenciación de su pensamiento crítico. Esta estrategia se aplicó a una población de veintiún estudiantes de tercer, cuarto y quinto grado de aula multigrado que oscilan entre los siete y los trece años de edad con un nivel medio en la construcción de textos.
- ❖ Se desarrollaron ejercicios de escritura atendiendo a las etapas propias de la escritura por proceso, obteniendo productos cada vez más elaborados y denotando transformaciones en procesos de enseñanza y aprendizaje que permitieron obtener un avance significativo de los textos en aspectos como: calidad, estructura, argumentación de ideas, síntesis, coherencia, reflexión de hechos sociales, autonomía y criticidad; en relación a los textos iniciales. Lo cual demuestra que es efectiva la estrategia utilizada para mejorar el proceso de escritura y fortalecer el pensamiento crítico en las diferentes áreas del conocimiento y grados de escolaridad, no sólo en aula multigrado sino también en aulas graduadas.
- ❖ Los hallazgos encontrados en el proceso escritural de los educandos, puso de manifiesto prácticas pedagógicas de escritura centradas en atender a la revisión del producto final como único objetivo y no a la implementación de un enfoque de escritura por proceso, que garantice el desarrollo de habilidades para la producción textual y

propenda por potenciar el pensamiento crítico, razón por la cual se dio viabilidad al desarrollo de la propuesta para aportar al campo de la investigación educativa.

❖ La indagación realizada a la población objeto de estudio se realizó a partir de la aplicación de instrumentos de recolección de información que permitieron estructurar las problemáticas y retos a desarrollarse con esta propuesta investigativa. De esta forma se aplicó una encuesta, que permitió identificar el nivel de desempeño de los estudiantes en relación a su proceso de escritura y sirvió de insumo para el diseño de los talleres posteriores, además orientó las preguntas para la elaboración de la entrevista semiestructurada que se le aplicó a la docente de aula.

❖ Se evidencia que los estudiantes al redactar un texto, lo hacen siguiendo las etapas de planificación, textualización, revisión y edición, reconociendo la importancia de participar en el desarrollo de talleres de escritura que les permitió crecer y reconocerse como escritores potenciales y autónomos en la toma de decisiones frente a qué escribir, y para qué escribir. De esta forma se considera pertinente la estrategia implementada en cuanto ayudó a mejorar los procesos de escritura y está promoviendo en los educandos reflexiones de un nivel importante frente a la realidad social.

❖ Con la investigación se pudo evidenciar que la escritura es una práctica fundamental en el desarrollo del ser humano y que abordada desde el enfoque por proceso contribuye a potenciar el pensamiento crítico, transformando prácticas de aula que favorecen los aprendizajes de los estudiantes, acordes al contexto, edad, y grado de escolaridad.

❖ Por último es preciso establecer que el trabajo investigativo concibe la escritura como una práctica social, histórica que lleva al proceso intelectual en la medida en que contribuye al desarrollo de la estructura cognitiva del sujeto, es decir va más allá del mero proceso de decodificación para constituirse como un instrumento de transformación del pensamiento y de los múltiples sentidos que se articulan con la realidad inmediata de los educandos.

REFERENCIAS

- Alcántara trapero, M. (2011). Importancia del trabajo cooperativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestro alumnado. . *Innovación y experiencias educativas*, 1-8.
- Alelú Hernández, M., Cantín García, S., López Abejón , N., & Rodríguez Zazo , M. (2005). *Estudio de Encuestas*. Obtenido de http://www.unavarra.es/personal/vidaldiaz/pdf/tipos_encuestas.PDF
- Alvarado Tovar, P. (2014). El desarrollo del pensamiento crítico: una necesidad en la formación de los estudiantes universitarios. En *Desarrollo del pensamiento crítico* (pág. 11). México: Universidad Iberoamericana.
- Araya Vanegas, L. (2007). ¿Qué nos pasa en escritura? Hipótesis sobre los problemas en la enseñanza de la lengua escrita. . *Lectura y vida*, 6-14.
- Arboleda, V. C. (2006). Mejorar la calidad de la educación en escuelas de escasos recursos.El caso de la Escuela Nueva en Colombia. (U. P. Nacional, Ed.) *Revista Colombiana de Educación*(51), 186-212.
- Bazerman, C. (2012). *Comprendiendo un viaje que dura toda la vida: la evolución de la escritura*. Departamento de Educación, Universidad de California.
- Beltran, R. R. (2012). Escuela Nueva y saber pedagógico en Colombia: apropiación, modernidad y métodos de enseñanza. Primera mitad del siglo XIX. *Historia y Sociedad*, 79-107.
- Betancourt, R., Guevara, L. N., & Fuentes, E. M. (2011). *EL TALLER COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA, SUS FASES Y COMPONENTES PARA EL DESARROLLO DE UN PROCESO DE CUALIFICACIÓN EN EL USO DE TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC) CON DOCENTES DE LENGUAS EXTRANJERAS*. Bogotá.
- Bjork, L., & Blomstrand, I. (2005). *La Escritura en la Enseñanza Secundaria: Los Procesos del Pensar y del Escribir*. Barcelona: Grao.
- Bonilla, & Rodríguez. (1995).

- Bonilla, E., & Rodríguez, P. (1995). *Más allá del dilema de los Métodos*. Santa Fé de Bogotá: Norma.
- Botello Carvajal, S. (2013). *La escritura como proceso y objeto de enseñanza*. . Ibagué: Universidad del Tolima, Facultad de Ciencias de la Educación, Maestría en Educación .
- Briceño Márquez, J. (2014). *El Modelo de Flower y Hayes: Una estrategia para la enseñanza de la escritura académica*. . Ibagué: Universidad del Tolima.
- Bruno de Castelli, E., & Beke, R. (2004). La escritura: desarrollo de un proceso . *Lectura y Vida*, 2.
- Caderon, J., & López, D. (2013). Orlando Fals Borda y la investigación acción participativa: aportes en el proceso de formación para la transformación. *CENTRO CULTURAL DE LA COOPERACIÓN FLOREAL GORINI*, 5 - 11.
- Camps, A. (1997). *Signos teoría y practica de la Educación*, 5.
- Camps, A. (1997). *Signos teoría y practica de la Educación*, 5.
- Camps, A. (2000). Motivos para escribir. *Laboratrio Educativo. Claves para la Innovación Educativa*, 4.
- Camps, A. (s.f.). ESCRIBIR. la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. 5.
- Cardozo Cardona, J. J., & Pinto Parra, D. M. (2017). *Argumentación, pensamiento crítico y la comunidad de indagación como escenario para su desarrollo* . Bogotá: Sello Editorial UNAD .
- Casaña, L. E. (2011). Aulas Multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la Escuela Rural . *Profesorado, Revista de Currículum y formación del profesorado*, 71-91.
- Cassany, D. (1995). *La Cocina de la Escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (1997). *La importancia de enseñar y aprender lengua y literatura*. Obtenido de http://web.educacion.gob.ec/_upload/10mo_anio LENGUA.pdf
- Cassany, D. (2001). Construir la escritura. *Docencia Universitaria, Volumen 2*, 111-113.
- Castillo Rojas, N., & León Zuleta, D. (2015). *Estado del Arte sobre los trabajos de grado elaborados en el campo de la lectura y la escritura en la universidad del Tolima desde el año 2000 al 2014*. Ibagué: Universidad del Tolima.

- Colbert de Arboleda, V. (26 de Septiembre de 2011). Creadora de la Escuela Nueva explica las virtudes de su modelo. (L. Nieto de Samper, Entrevistador)
- Danieka, A. (26 de junio de 2018). La lectura es un asunto que transforma el pensamiento. *Prensa Esceula El Colombiano*, pág. 6.
- Díaz Oyarce, C., & Price Herrera, M. (2012). ¿Cómo los niños perciben el proceso de la escritura en la etapa inicial? *Estudios Pedagógicos*, vol. XXXVIII, núm. 1, 215-233.
- Dominguez, E. (1997). *Teoría e Instituciones contemporáneas de la educación*. Madrid, España: Ariel Educación.
- Facione, P. A. (2007). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? *Insight Assessment*.
- Feleman. (8 de Diciembre de 2014). *Problemas de redacción de textos escritos*.
Obtenido de <http://problemasderedacciondetextosescritos.blogspot.com/>
- Fernandez, C., Baptista, P., & Sampieri, R. (2006). *Metodología de la Investigación*. Mcgraw-hill.
- Gil Alfonso, D. (2017). *La Escritura para fortalecimiento de un pensamiento Crítico en la escuela comunitaria de Tasco- Boyacá*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Ciencias y Educación.
- Giraldo Usme, D., & Serna Alzate, V. (2016). *Pertinencia del Modelo Escuela Nueva en los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura*. Medellín : Universidad de Antioquia, Facultad de educación, Maestría en educación.
- Gutiérrez Almario, G. (2017). *La apropiación del sentido de la escritura desde el preescolar, producción genuina de sentidos y lengua escrita*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Ciencias y Educación.
- Guzmán Larrea, R. (2013). Estrategias didácticas que fomentan habilidades del pensamiento crítico. *Revista de Investigación y Cultura*, vol. 2, núm. 1, enero-junio, 178-188.
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mexico: McGRAW-HILL.
- Jurado, F. (2009). La Evaluación de la Escritura para la Evaluación de la Lectura. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 239.


- Jurado, F. (2008). La formacion de lectores criticos desde el aula. *Revista Ibero Americana*.
- Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana*.
- Lara Negrette, L. (2013). *Las tutorías en el programa de escritura*. Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de ciencias sociales, departamento de psicología.
- Lerner, D. (2001). *Leer y Escribir en la Escuela: Lo real, Lo posible y lo necesario* . Mexico: Secretaria de Educación Pública.
- López Aymes, G. (2013). Pensamiento Crítico en el Aula. *Docencia e Investigación*, 41-60.
- Madrigal, M. (2008). *Revista de filología y lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 128.
- Madrigal, M. (2008). La escritura como proceso. metodología para la enseñanza de la expresión escrita del español como segunda lengua. *Revista de filología y lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 129.
- Méndez Morales, S., Urrea Agraz, G., & Ayala Palomino, M. (2016). Estrategias de enseñanza-aprendizaje para desarrollar competencias verbal y escrita en un aula de primaria multigrado. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*, 31-36.
- Ministerio de Educación Nacional . (1998). *Serie Lineamientos Curriculares*. Bogotá: Men.
- Mojica Valenzuela, G., & Velandia Rodriguez, E. (2015). *La secuencia didáctica como estrategia para mejorar los procesos de escritura de los estudiantes de ciclo dos del colegio Montebello institución educativa distrital, sede "B" de la ciudad de Bogotá D.C.* Bogotá: Universidad Libre, Facultad de Educación, Maestría en Educación.
- Narvaja de Arnoux, E., Di Stefano, M., & Pereira, C. (2010). *La Lectura y la Escritura en la Universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Paredes Jiménez, S. (2016). *La escritura como práctica sociocultural y proceso metacognitivo: Aproximación a las prácticas de escritura en grado séptimo, ciclo*

- III. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, Programa de psicología y pedagogía.
- Patiño Domínguez, H. A. (2014). El pensamiento crítico como tarea central de la educación humanista . *Ibero*, 8.
- Paul, R., & Elder, L. (2005). Comprendiendo la relación íntima entre el pensamiento crítico, el aprendizaje y la educación. En R. Paul, & L. Elder, *Estándares de competencia del pensamiento crítico* (pág. 9). Fundación para el pensamiento crítico.
- Pérez Grajales, H. (1995). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- RAMÍREZ Robledo, J. C. (2014). Desarrollo del Pensamiento Crítico. *Didac Ibero*, 2.
- Ramírez, L. A. (s.f.). Inconsistencias e imprevistos en la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad. *Universidad Santo Tomas*.
- Ramos, J. (2009). Enseñar a Escribir con Sentido. *Didáctica de la Lengua*, 1.
- Redacción Educación. (15 de 11 de 2016). *Escuela Nueva, el modelo de educación que rompe paradigmas*. Recuperado el 12 de 03 de 2018, de El Espectador : Escuela Nueva, el modelo de educación que rompe paradigmas
- Rodríguez Gutiérrez , W. (2015). *La escritura como proceso: un enfoque que no alimenta la visión capitalista de la escritura como producto*. Ibagué: Universidad del Tolima.
- Sampieri, Baptista, & Fernández. (2006).
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1992). Dos Modelos Explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 50.
- Serafini, M. T. (2014). *Cómo se escribe*. Paidós.
- Torres Gordillo, J., & Perera Rodríguez, V. (2010). LA RÚBRICA COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO PARA LA TUTORIZACIÓN Y EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN EL FORO ONLINE EN EDUCACIÓN SUPERIOR. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 141-149.
- Universidad Estatal Adistancia. (2013). *Universidad Estatal Adistancia (UNED)*.
Obtenido de
https://www.uned.ac.cr/academica/images/ceced/docs/Estaticos/contenidos_curso_2013.pdf

- Vázquez Travieso, R. (7 de Abril de 2017). *Centro para la excelencia académica Universidad de Puerto Rico de Piedras*. Obtenido de <http://cea.uprrp.edu/la-rubrica-y-su-importancia/>
- Villar, R. (1995). El programa Escuela nueva en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía Nos. 14 y 15*, 2(14-15), 357-382.

ANEXOS

Anexo A. Formato entrevista a docente.

 Universidad del Tolima	UNIVERSIDAD DEL TOLIMA INSTITUCIÓN EDUCATIVA MINUTO DE DIOS FE Y ALEGRÍA LÉRIDA - TOLIMA
ENTREVISTA A DOCENTES	
<p>Sr. Docente las siguientes preguntas tienen como fin recopilar información sobre el proceso de escritura que se realiza en su aula de clase, se agradece que responda con total tranquilidad y transparencia a las siguientes preguntas.</p>	
<ol style="list-style-type: none">1. ¿Cuándo propone una tarea de escritura a sus estudiantes orienta a que esta tenga un destinatario claro? ¿Por qué?2. ¿Los textos que escriben sus estudiantes tienen un propósito comunicativo explícito? ¿Cómo hace este proceso?3. ¿Promueve la interacción entre estudiantes cuando se realiza la tarea de composición de un texto? ¿Cómo?4. ¿Desarrolla el proceso de planificación del texto con sus estudiantes? ¿Cómo lo hace?5. ¿Desarrolla el proceso de revisión del texto? ¿Cómo?6. ¿Plantea el proceso de edición del texto (cerrar la revisión y preparar el texto para su uso final)? ¿Cómo?7. Cuando usted propone la escritura de un texto ¿lo hace pensando en el producto final o que otras cosas tiene en cuenta al proponer el ejercicio de escritura?8. ¿Qué etapas o momentos vivencia usted del proceso de escritura?9. ¿Se hace muy complejo implementar procesos de escritura en el aula multigrado?	

Anexo B. Transcripción entrevista docente.

INV1: Muy buenos días Estamos con mi compañera Claudia Cecilia Vargas y quién les habla Marisol Lenis maestrantes de la universidad del Tolima en este momento nos acompaña la docente Ana Lucia Peña, docente de la sede Padilla de la institución educativa minuto de Dios fe y alegría y estamos con ella porque queremos que nos comente como es... qué está pasando en el aula internos de los procesos de escritura

INV2: si profe entonces le agradecemos que nos colabore contestando 6 preguntas con la mayor transparencia que usted nos pueda colaborar, la primera de ellas es ¿cuándo propone una tarea de escritura a sus estudiantes, orienta a qué esta tenga un destinatario claro? ¿Por qué?

D1: Muy buenos días, realmente abordar el proceso de escritura en él aula de clase se vuelve como una cotidianidad, ¿cierto?, entonces todo acto que se hace evoca como esa parte de Hacia dónde va, ¿cierto?, Es como el principio de ese proceso comunicativo, ¿Por qué?, porque lo vuelvo y lo reitero, la cotidianidad desde que estamos marcando una hoja o desarrollando ciertas preguntas que abordamos desde diferentes textos entonces comenzamos a ver hacia quien voy a dirigir lo que está escrito.

INV1: listo, profe la segunda pregunta, ¿los textos que sirven sus estudiantes tiene un propósito comunicativo explícito? ¿Cómo hace usted este proceso?

D1: para que los chicos pues se familiaricen con lo de los diferentes siluetas textuales, entonces evoco, o sea, tomo uno o dos de éstos de estas tipologías iniciando por la parte narrativa, ¿no?, el género narrativo que hace que el chico pues aborde el proceso lector y comience como a explorar y a dejar salir esa imaginación que los personajes de los cuentos nos dan entonces ese es como mi quehacer, ¿cierto?, estimular en ellos eso, Y pues abordando la tipología textual hace que encaucemos el proceso hacia un objetivo, por ejemplo de narrar una historia que puede ser a partir de personajes ya creados o que el chico trate de crear sus propios personajes, Por ejemplo, la fábula es muy muy dada eso porque los niños tienen mucho contacto con los animales entonces como que pueden evocar esa parte

INV2: profe ¿promueve usted la interacción entre estudiantes cuando se realiza la tarea de composición de un texto, y como lo hace?

D1: de pronto se aborda la tipología, se aborda el juego de roles el trabajo en equipo, entonces permite que el que esta de pronto algo, con muchas falencias, pues se apoye en el otro, y eso les da como cierta fluidez, entonces el sentirse acompañado hacen que el proceso sea como más Dinámico y en cierta manera se puedan quitar ciertas barreras, pero también, digamos en la parte de que ellos se vayan como Auto evaluando, entonces el uno al otro pueden decir, aunque pues el proceso esta en esa etapa inicial no, porque los chicos pues no tienen esa madurez todavía de saber evaluar al otro o de tener la diplomacia de no caer en la criticadera sino más bien en apoyo

IN1: profe ¿desarrolla el proceso de planificación del texto con sus estudiantes? ¿Cómo hace usted ese proceso de planificar previamente digamos antes de abordar la escritura del texto?

D1: Bueno, de pronto traigo ayudas al aula, me ayudo en microclases, también en ciertas estrategias que nos han enseñado en las comunidades de aprendizaje, en un programa de PTA, entonces esta, al abordar este proceso de manera, como que lo han vivenciado en otra parte y que es de carne y hueso, los muchachos como que aterrizan en esa parte, entonces por medio de videos o también leemos varios textos, hacemos lectura en voz alta como dramatizando, generando un dialogo, para que ellos interpreten de pronto quien dice cada cosa o también proponga que puede pasar en la historia, predigan, ósea las estrategias de lectura que también son muy buenas y nos ayudan a esta parte

INV2: profe ¿desarrolla el proceso de revisión del texto? ¿Cómo hace usted esa revisión?

D1: eh, bueno, soy honesta, no alcanzo a revisar totalmente como debería de ser pero si brego a hacer la mayoría de veces a hacer esa revisión. ¿Por qué?, porque los chicos de pronto están en la construcción de ideas que es en donde ellos hay veces que les fluye Pero ellos todo lo empaquetan digamos a si en uno solo, entonces no usan de pronto signos de puntuación entonces a revisión me va ayudando a todo esto la ortografía, también a fomentar que las cosas hay que, siguen como unas etapas y que una de esas es que no todo lo que yo hago me está saliendo bien entonces lo tengo que evaluar Y otro me puede evaluar y decir o hacerme correcciones porque yo en ese aspecto ellos Se ponen como bravos en el hecho de volver les ha de volver y lo que están haciendo pero hace parte de esa rutina

INV1: profe, ¿usted considera que cuando usted propone la escritura de un texto lo hace pensando en el producto final o qué otras cosas tienen en cuenta al momento de que usted digamos propone los chicos es ejercicio escritura?

D1: pues realmente uno de pronto como docente viene con con algo planeado de decir vamos a desarrollar y lo que necesito es que salga por ejemplo una carta, pero realmente termina el proceso en verse involucrado en esa parte del ser que el chico hay chicos que son como muy buenos para para exponer lo que están sintiendo o también hay chicos que se guardan muchas cosas, entonces, es como una mezcla tanto de lo que nosotros estamos haciendo como en el objetivo de aprendizaje Pero también es involucrando de pronto ciertos talentos que pueden estar escondidos en los muchachos Entonces pues no sé si eso sea algo positivo o negativo Pero creo que termina el proceso escritor en algo muy social o muy emotivo

INV1: Profe ¿en qué momentos o que etapas de este proceso vivencia usted en el aula con ellos, es decir como inicia ese proceso y cómo termina?

D1: de pronto inicia con una idea, ¿cierto?, o con la lectura de algo que está pasando o qué está pasando tanto en la misma realidad, como lo llevamos a culminación, de pronto en la transversalidad de responder a otras preguntas u otros temas a involucrarse en en una que otra proposición, pues con su grado de escolaridad niños todavía en la parte critica o propositiva, estamos, Yo pienso que muy, como con un nivel bajo pero sin embargo el muchacho hace una lectura de la realidad y puede de vez en cuando emitir un juicio, pero, digamos también como lo sigo evidenciado en el aula de clase, como en su espontaneidad, también en la capacidad de entretejer diferentes conceptos o de pronto también en saber dónde ir a buscar en un momento dado así no se tenga las respuestas, entonces, eso como que hace parte de lo que estoy vivenciando con ellos

INV2: bueno profe, agradecerle mucho su colaboración

INV1: Pero antes de despedirnos de la profe hay una pregunta que hemos tratado como de darle respuesta con Claudia Y que queremos que sumerce nos colabore que tiene tanta experiencia en ello y es, ¿se hace muy complejo implementar procesos de escritura en un aula multigrado?


D1: si porque de pronto en la base es un buen proceso lector, ¿cierto?, y Pues a pesar de que hemos estado O sea como en el caso mío que me ha contado con una buena

asesoría una buena formación del PTA de una buena tutora, pues no sé si es bueno decirlo, entonces si se nota sí es complicado porque de pronto nosotros en nuestro afán de de que el muchacho también se amañe y que el muchacho Pues prosiga con ese proceso A veces dejamos ciertos vacíos, los estamos subsanando pero si es difícil porque la base fundamental es una buena lectura y eso lleva a que el chico también tenga un buen dominio de palabra de diferente el bagaje con diferentes textos, conceptos entonces es esa parte hace que el muchacho pues tenga como más facilidad, que nos gustaría? Que de pronto pues siguiéramos escuchando de personas como ustedes que están investigando eso, que nos ayudaran a subsanar como esas falencias porque venimos también de una cultura que los muchachos son apáticos a leer entonces uno en el colegio es donde se sienta para que a ellos les guste la lectura

INV2: muy bien profe, muchísimas gracias por regalarnos su tiempo que es tan valioso, le agradecemos profundamente

D1: no, profes a ustedes, gracias

Anexo C. Ficha formato Observación de Clase

		UNIVERSIDAD DEL TOLIMA INSTITUCIÓN EDUCATIVA MINUTO DE DIOS FE Y ALEGRÍA LÉRIDA - TOLIMA	
FICHA DE OBSERVACIÓN DE CLASES			
Nombre del Docente		Grado observado	
Asignatura		Horario observado	
Tema		Fecha	
Observador			
Objetivo: Describir acciones que realiza el docente explicando cómo estás interfieren en el proceso de escritura en el aula.			
PREGUNTA ORIENTADORA		DESCRIPCIÓN DE LO OBSERVADO	
Enfoque de la tarea de Escritura			
1. ¿El texto que escriben los estudiantes tiene un destinatario definido?			
2. ¿El texto que escriben los estudiantes tiene un propósito comunicativo explícito?			
Ambiente de Escritura en el aula			
3. ¿El docente promueve la interacción entre estudiantes cuando se realiza la tarea de composición de un texto? ¿Cómo?			
Procesos de Escritura			
4. ¿Se desarrolla el proceso de planificación del texto? ¿Cómo?			
5. ¿Se desarrolla el proceso de revisión del texto? ¿Cómo?			
6. ¿Se plantea el proceso de edición del texto (cerrar la revisión y preparar el texto para su uso final)? ¿Cómo?			

Anexo D. Consolidado formato de observación de clase.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	PREGUNTA	CÓDIGO	RESPUESTA
ESCRITURA POR PROCESO	Enfoque de la tarea de escritura	1. ¿El texto que escriben los estudiantes tiene un destinatario definido?	FOC1	No. La docente no pregunta a quien van a escribir la carta, ella presenta la estructura e invita a que sus estudiantes inicien la escritura sin mayor orientación.
			FOC2	No. La docente propone la escritura de un texto narrativo, pero no establece un destinatario.
			FOC3	Sí, es claro pues la propuesta de escritura es una noticia dirigida a la comunidad de Padilla.
			FOC4	Sí, la docente propone en este caso a los estudiantes redactar una noticia para que la comunidad de la vereda Padilla se enteren de la situación que se vive en Hidroituango.

2. ¿El texto que escriben los estudiantes tiene un propósito comunicativo explícito?	FOC1	No. Los niños tienen plena libertad para la escritura no se evidencia un propósito comunicativo claro
	FOC2	Sí, es el de hacer una narración de una secuencia de imágenes ya organizadas sobre el cuento buenas noches gorila.
	FOC3	Sí, está relacionado con la contaminación de la quebrada Padilla e invita a los pobladores a no arrojar basuras y hacer un tratamiento adecuado de ellas.
	FOC4	Si, en este caso es contar la historia de Yurani una joven que tuvo que celebrar sus 15 años en un albergue, en medio de la emergencia de Valdivia.
3. ¿El docente promueve la interacción	FOC1	Si, ellos están organizados por equipos con niños de los tres grados, y la

Ambiente de Escritura en el aula	entre	metodología que
	estudiantes	implementa busca que
	cuando se	apliquen coevaluación,
	realiza la	es decir que revisen y
	tarea de	le hagan correcciones
	composición	a sus compañeros.
	de un texto?	FOC2
	¿Cómo?	Sí, se promueve
		mediante la
		organización de una
		secuencia de imágenes
		y los niños deben
		construir un texto
		narrativo en conjunto.
		FOC3
		Sí, los ayuda a
		organizar para que
		realicen una
		indagación previa de
		los hechos y
		posteriormente
		redacten la noticia de
		forma colaborativa.
		FOC4
		Sí, porque para escribir
		el borrador de la noticia
		deben hacerlo en
		parejas tomando
		decisiones y sobre que
		van a escribir y cómo y
		luego se unieron
		formando equipos de
		cuatro e intercambiaron
		la noticia.

**Procesos de
Escritura**

4. ¿Se
desarrolla el
proceso de
planificación
del texto?
¿Cómo?

FOC1 No, el texto inicia luego de la explicación de la estructura de la carta, pero no se hace una planificación previa, sino la construcción se hace sobre la marcha.

FOC2 Si pero no de forma completa ya que al ser un trabajo en equipo se dificulta realizar una planificación consciente de la producción textual.


FOC3 Sí, la docente orienta el diseño de un gráfico en el que se organizan; lluvia de ideas para el tema, selección del mismo, ideas principales, secundarios entre otras.

FOC4 Se desarrolla al iniciar la clase cuando la docente hace recordar a los estudiantes los tipos de textos. Entre estos la noticia, y sus características. Y se dispone para que los

		niños conozcan la noticia de Yurani.
5. ¿Se desarrolla el proceso de revisión del texto? ¿Cómo?	FOC1	La docente lee algunas cartas y hace algunas recomendaciones, pero no a todos
	FOC2	Se hace de manera general cuando se leen los cuentos creados y se analiza si tienen las partes del cuento.
	FOC3	Sí, aplica una lista de chequeo que le facilita la revisión y socialización de los textos.
	FOC4	Se realiza una revisión entre compañeros cuando se termina de hacer el borrador, pero no por parte de la docente.
6. ¿Se plantea el proceso de edición del texto (cerrar la revisión y preparar el	FOC1	Al finalizar, recomienda que lean los productos y reescriban si es necesario pero no puntualiza en aspectos ni de contenido ni de estructura.

	texto para su uso final)? ¿Cómo?	FOC2	Este fue un trabajo colaborativo y se dio el espacio para que entre todos socializaran y expusieran su producción textual.
		FOC3	Sí, se motiva a que los estudiantes reescriban hasta lograr obtener un escrito sólido que atienda a las etapas de escritura.
		FOC4	No alcanza el tiempo para realizar este proceso, se deja como tarea.

Anexo E. Formato encuesta a estudiantes.

		UNIVERSIDAD DEL TOLIMA INSTITUCIÓN EDUCATIVA MINUTO DE DIOS FE Y ALEGRÍA SEDE PADILLA LÉRIDA - TOLIMA	
ENCUESTA ESTUDIANTES			
Nombre: _____			
Grado: _____	Sede: _____	Fecha: 19 -04-2018	
<p><i>Estimado(a) estudiante, Esta encuesta tiene como fin conocer su opinión y experiencia en el proceso de escritura que tienen los estudiantes de la IE Minuto de Dios Fe y Alegría sede Padilla.</i></p> <p><i>Se hace como parte de un proyecto de grado de maestría, con la Universidad del Tolima; para optar al título de Magister en Educación. Por tal razón su opinión y transparencia frente a las siguientes preguntas es fundamental.</i></p> <p>OBJETIVO: <i>Conocer la opinión que tienen los estudiantes de la IE Minuto de Dios Fe y Alegría sede Padilla frente al proceso de escritura.</i></p> <p>Instrucciones: <i>Contesta las siguientes preguntas con claridad.</i></p>			
PREGUNTA ORIENTADORA	RESPUESTA		
Enfoque de la tarea de Escritura			
1. ¿Cuándo escribe un texto este tiene un propósito comunicativo claro? ¿Por qué?	_____ _____ _____		
2. ¿Qué dificultades tiene en el momento de escribir?	_____ _____ _____		
3. ¿Cuáles son los textos o temas preferidos para escribir? ¿Por qué?	_____ _____ _____		
Ambiente de Escritura en el aula			
4. ¿La relación entre compañeros favorece la escritura en el aula?	_____ _____ _____		
5. ¿qué actividades propone la docente para trabajar colaborativamente la	_____ _____ _____		



UNIVERSIDAD DEL TOLIMA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA MINUTO DE DIOS FE Y ALEGRÍA
SEDE PADILLA
LÉRIDA - TOLIMA

escritura de un texto?	
Procesos de Escritura	
6. ¿Cómo planifica el proceso de escritura de un texto?	<hr/> <hr/> <hr/>
7. ¿Cómo se realiza la revisión de los textos escritos en clase?	<hr/> <hr/> <hr/>
8. ¿Qué etapas realiza antes de entregar un texto?	<hr/> <hr/> <hr/>

Anexo F. Consolidado respuestas estudiantes a la encuesta.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	PREGUNTA	CÓDIGO	RESPUESTA
ESCRITURA POR PROCESO	Enfoque de la tarea de escritura	1. ¿Cuándo escribe un texto tiene un propósito comunicativo claro?	ET1	Si porque cada texto tiene algo que se puede expresar ideas. También porque me gusta escribir cuentos y fabulas y eso me encanta mucho
			ET2	Si porque en la institución dejamos textos libros y muchas cosas más cosas importantes cosas tan inportantes que me puede servir en otras materias
			ET3	Si porque quiero que mis ideas sean leidas por alguien y también sigo unas instrucciones y realizo una imagen correspondida al texto
			ET4	Si porque cada texto comunicativo es claro porque dificultades como la fabula y cuento y muchas cosas más para aprender más

ET5	Si porque cada texto tiene halgo que enseñarnos, el propósito es una cosa que queremos expiesar en diferentes cosas como cuento fabula y otros
ET6	Si porque cada texto tiene una enseñansas porque tiene cosas que pasan cosas raras que pasan en los libros
ET7	Si porque: planeo lo que voy a escribir mis compañeros me colaboran a lo que voy a escribir
ET8	Si porque cuando escribo un texto pienso lo que escribo también imagino lo que lo que boy a escribir imagino, leo, resuero
ET9	Si porque voy a escribir que ciento para poder pedir un permiso o también para acer una obra de teatro y celebrele el dia de la mama

ET10	Yo cuando escribo un texto lo escribo para poder pedir un permiso para saludar a un amigo cuando esta lejos
ET11	Porque yo escribo para expresar mis sentimientos y para pedir un permiso para imbitar a una fiesta
ET12	Porque hay varias ideas de un tema. El propósito de escribir una carta para mandarlo ha una amiga
ET13	Si para recordar lo que asiendo en clase cuando escribo para mi mama para el dia de la madre espresando mis sentimientos
ET14	Si porque tengo una situación problema y quiero resolverla y por lo tanto para poder explicarle a alguien y para poder escribir una carta para un amigo.
ET15	Porque quiero que los estudiantes me

		escuchen voy a enviarle una carta a mi mejor amigo que está de cumpleaños
	ET16	Si puedo enviarle una carta para contarle todo a mi amiga. Cada texto tiene un propósito escrito quiero expresar los que pienso de otras personas.
	ET17	Si porque pienso en que escribir cuando quiero pedir un permiso, enviar una carta, escribir una excusa a mi profesora.
	ET18	Si yo pienso que uno puede pensar, leer, escribir, planear y hacer ilustraciones para que los otros niños lo pueda ver.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	PREGUNTA	CÓDIGO	RESPUESTA
			ET1	Porque me demoro para salir las ideas y además yo me canso de escribir tanto porque me duele mucho las yo me

ESCRITURA POR PROCESO	Enfoque de la tarea de escritura	2. ¿Qué dificultades tiene en el momento de escribir?		confundo mucho la de y la be
			ET2	No porque le pongo atención a la profesora y recibo las instrucciones que me dan también cuando no tengo ideas las saco de un libro
			ET3	Que abses escribo mal y pongo las , onde no son
			ET4	Que me demoro pensando las ideas y también cuando me mandaa hacer otra cosa diferente
			ET5	Si porque duro mucho pensando las ideas además parto las palabras también no coloco tilde punto y coma
			ET6	Si porque la profe nospone trabajos me demoro para pensar por aveces la profesora me ayuda con unas palabras y ya mesalen ideas las ideas
			ET7	Si porque: abecés escribo para embiarle un

	mensaje a mi mama del dia de lamadre
ET8	No porque leo lo que escribi y corrijo lo que ago mal y también corrijo la coma, tildes y comas
ET9	Cuando no pongo cuidado o también cuando me pongo a charlar me desconcentro mucho cuando algo me llama la atención
ET10	Tengo dificultades de que tengo mala ortografía y también estoy leyendo un poco lento no leo mucho y me falta vocabularios
ET11	Cuando la profesora da explicaciones para escribir y yo estoy mirando para otro lado y la profesora me pregunta y no sé qué responder
ET12	Se me olvidan los signos de puntuación cuando voy a escribir un texto
ET13	Que uno se entretiene mirando a los

	compañeros y a la profesora
ET14	Yo tengo dificultades al momento de escribir porque me demoro al pensar las ideas. También tengo dificultades porque no se ubicar los signos.
ET15	Me demoro para escribir las ideas. Dejo las ideas muy largas quiero dejar mi propio libro.
ET16	Cuando empiezo a escribir me tardo, además se me olvida usar los signos de puntuación.
ET17	Es que las ideas las escribo pegadas al comenzar el relato no escribo con mayúscula.
ET18	Yo tengo dificultades para escribir porque escribo las ideas largas no uso signos de puntuación y tampoco uso mayúsculas.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	PREGUNTA	CÓDIGO	RESPUESTA
-----------	--------------	----------	--------	-----------

ESCRITURA POR PROCESO	Enfoque de la tarea de escritura	3. ¿Cuáles son los textos o temas preferidos para escribir? ¿Por qué?	ET1	Los cuentos porque expresan cosas lindas y temerosas y tambien me gustan las leyendas porque las leyendas son muy chebres porque es lindo
			ET2	Mi texto favorite es un cuento porque en el muchos niños se divierten y se entretiene en el y tambien porque en el puedo meter cualquier personaje
			ET3	El cuento porque puede sacar la imaginacion a bolar su imaginacion y puedo meter lo de la realidad
			ET4	A mi me gusta escribir cuentos fabulas y textos instructivos porque me enseñan más
			ET5	Ami me gusta el tema de paises del mundo porque los puedo conocerlos mejor y explorarlos leyendo
			ET6	Si porque ami me gusta los cuentos porque tiene

	mama y tiene animals tiernos le dan ganas de abrasarlos
ET7	A mi me gustan los libros de animals planta y galaxias porque es casi lo que mas utilizamos en el salon de clases
ET8	Mi tema preferido es la naturaleza y su ciclo de vida co los animalez carnivoros, hopniboros
ET9	Me gusta hacerlo sobre el universo la vida en el espacio me llama la atencion tambien me gusta escribir sobre cosas que pasan
ET10	Los cuentos me gusta para escribir y tam bien leer a los demas niños de mi colegio y las profesoras
ET11	Son los temas de los animals es muy informatibo para ayudar alos animals para darles medicamentos

ET12	Vamos a la biblioteca a buscar un libro para leer, me gustan los libros del planeta
ET13	Los cuentos porque son muy largos y chistosos y tienen dibujos y son llamativos
ET14	Los temas preferidos son las leyendas, los cuentos, las fabulas y los poemas porque son muy bonitos y son los que más me gustan leer y escribir.
ET15	A mí me gusta leer mucho los libros de deportes, de animales y de la construcción también me gusta leer los libros del espacio.
ET16	A mí me gusta el libro sobre los animales, me entero sobre toda clase de animales.
ET17	Los textos que más me gusta son los que me dan información animales grandes y

				también me gusta leer las cartas de la biblia.
				ET18
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	PREGUNTA	CÓDIGO	RESPUESTA
ESCRITURA POR PROCESO	Ambiente de Escritura en el Aula	4. ¿La relación entre sus compañeros favorece la escritura en el aula?	ET1	Si porque cuando un compañero hace una idea yo le ayudo a hacer el trabajo y cuando lo terminamos vamos a comer un helado y entramos al colegio
			ET2	Si porque entre todos los compañeros podemos alludarnos y aci presenter encritos con buenas palabras
			ET3	Si porque puedo habla el mismo tema con un compañero
			ET4	Si porque cuando un compañero hace una idea yo puedo sacar una ideas diferente y más largas
			ET5	Si porque un compañero esta escribiendo y yo puedo sacar otra idea de la escritura de el

	compañero y hacer mi propia escritura
ET6	Si porque cuando un compaeño sele pier de un color ayudarle a buscarlo y porque no le peque y lo incontramos
ET7	Si porque: cuando la profesora nos manda a formar un texto sacamos la ideas mas importantes
ET8	Si porque nuestros compañeros siempre nos ayuda cuando lo neseditanos
ET9	Cuando la profesora nos manda a conformar un texto y entre dos tre grupos para sacar ideas
ET10	Conmis compañeros trabajamos en grupo y todos nos ayudamos y todas las ideas de mis compañeros son buenas
ET11	Como el compañeros lee tenses yo cojo palabras para mi texto y tambien cuando mis

	compañeros me dan palabras para escribir
ET12	Nos ponemos a pelear en el aula de clase, luego nos ayudamos a escribir textos
ET13	Si por que los los que escriben son muy largos y tienen imagenes
ET14	Si porque puedo escribir una noticia sobre el aula de clases para que todos la vean y también para poder ayudarnos en las ideas.
ET15	Entre los compañeros nos ayudamos a responder los textos que nos da la maestra.
ET16	Si porque entre nosotros nos ayudamos lo que no entendemos, le pedimos que nos explique.
ET17	Si porque vemos un texto entre todos y a partir de este creamos otra historia, donde todos aportamos algo y

		así es más fácil terminar el escrito.
	ET18	Si porque puedo escribir noticias, leyendas, fabulas, cuentos, cortas y porque mis compañeros me colaboran con las ideas.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	PREGUNTA	CÓDIGO	RESPUESTA
			ET1	La profe me trae videos y trabajos para hacerlos en el colegio, tambien me pone desafios de ester textos para trabajar unas preguntas a construir historias
ESCRITURA POR PROCESO	Ambiente Escritura Aula	5. ¿Qué actividades propone la docente para trabajar la escritura en un texto?	ET2	Nos da instrucciones para no equivocarnos y tambien nos explica sobre los textos y tambien nos dice que hacer antes de escribir mi escrito
			ET3	Nos pone hace carpetas y para los escritos la otra para las evaloaciones y a decorar el aula de clase

ET4	Nos ponen en grupos y nos dan un rol de reglas y ideas de un juramento
ET5	Nos pone a leer y luego guardamos el libro y nos ayuda a escribir lo hemos leído y con mis compañeros nos compartimos las ideas
ET6	La profesora nos pone videos y leemos y vemos matematicas y nos enseña
ET7	Todos ellos nos ayuda a trabajar en equipo y todos tenemos un rol que nos sirve para ayudarnos mucho mas harto
ET8	Trabajamos en grupo para realizar un texto comunicatibo con mis compañeros
ET9	Cada uno tiene un rol con ese rol nos lideramos en el grupos y sacamos ideas pra escribirlas vien en el escrito

ET10	La noticia propone nuestra docente para trabajar todos nosotros y mostrarle nuestro trabajos
ET11	Nosotros tenemos un rol que significa lo que tenemos que hacer, y yo reviso para que no me quede mal
ET12	Formar grupos y cada 1 tiene un rol, la docente nos da un título y entre todos armamos un texto
ET13	En vez de poner a leer y a responder y nos pone a ser actividad
ET14	Cuando trabajamos en grupo nos repartimos los trabajos y también unos materiales por lo tanto para todos poder ganarnos buenas notas.
ET15	La docente nos mandó a trabajar en equipo para poder entregar un buen trabajo.
ET16	La docente cuando no entendemos nos dice que trabajemos en

				equipo para ayudarnos de uno al otro.
			ET17	Nos invita a asumir un rol y nos manda a trabajar en equipo u nos manda a leer para al final poder construir un texto entre todos.
			ET18	Cuando trabajamos en grupo nos colaboramos en las ideas y nos repartimos unos trabajos y también material para poder hacer los trabajos.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	PREGUNTA	CÓDIGO	RESPUESTA
ESCRITURA POR PROCESO	Procesos Escritura	6. ¿Cómo de planifica el proceso de escritura de un texto?	ET1	Yo pienso en las ideas que me sirven para el escrito tengo las preguntas antes de escribir ¿Qué quiero escribir? ¿Cómo quiero escribir?
			ET2	Yo lo planifico antes de escribir respondiendo unas preguntas que me sirve para poder escribir mi escrito
			ET3	1 planeo 2 respondo como por ejemplo que

	quero escribir, para que quiero escribir
ET4	Escribiendo preguntas antes de escribir que quiero escribir? Para quien voy a escribir
ET5	Primero leemos y sacamos las ideas las escribimos luego las revisamos y las editamos
ET6	Yo planeo unas ideas que me sirve para terminar el escrito tengo en cuenta las preguntas antes
ET7	Primero planeo luego escribo después reviso y a lo ultimo edito
ET8	Proceso un texto y lo escojo luego las ideas sobre el texto y empieso a escribir un borrador
ET9	Lo planeo y saco ydeas para escribir revisar y editar en una oja nueva
ET10	Yo pienso y luego lo escribo en el cuaderno para poder mostrale a la

	profesora y luego busco nuevas ideas
ET11	Estas son las preguntas escritura primero ¿Qué quiero escribir? ¿como quiero escribir mi escrito? y ¿para quien voy a escribir?
ET12	Lo 1 que hago es escojes el tema y luego escribo las ideas sobre el tema, luego enpienso a escribir el 1 borrador del texto
ET13	Lo primero que ago es escoger el tema luego en pieso a leery a escribir
ET14	A partir de un texto empezamos a planificar los textos de lenguaje y matemáticas para poder hacerlo en todos los cuadernos
ET15	A partir de unos textos empezamos a planificar los cuadernillos de lenguaje y matemáticas.
ET16	A partir de unos textos empezamos a planificar para cada escritura.

				Nosotros escogemos ideas relacionadas con lo que se va a escribir que tipo de texto voy a escribir.
			ET17	Primero pienso en el tema, luego en las ideas que me pueden ayudar, realizo un libro sobre el tema miro videos me pongo a escribir.
			ET18	A partir de unos textos empezamos a planificar los cuadernillos de lenguaje y matemáticas.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	PREGUNTA	CÓDIGO	RESPUESTA
ESCRITURA POR PROCESO	Procesos Escritura	7. ¿Cómo se realiza la revisión de los textos escritos en clase?	ET1	Yo entrego lo que escrito y la profesora nos revisa y nos da ideas y instrucciones y nosotros vamos y los agregamos y después lo terminamos
			ET2	Mirándole que tenga todos los signos de admiración y que tenga letra clara y que se entienda

ET3	1 cuando tengo el vorrador lo profe lo rrevisa lo leo neva mete y lo paso a otra hoja
ET4	Yo entrego lo que escribo a la maestra lo revisa y nos da instrucciones nosotros vamos y lo arreglamos
ET5	Primero leemos miramos bien le colocamos punto, coma y signos de puntuación y no partir las ideas
ET6	Yo entrego lo que escrito y la profesora nos revisa y nosda istrunciones y nosotros bamos y lo a reclamamos el siclo en
ET7	Revisar escribir y la profesora nos revisa y nos corrige los escritos
ET8	Cuando hago el primer borrador lo reviso para poder etregarlo
ET9	Nuevas ideas y al final lo edito para acabar el escrito

ET10	La profesora nos corrige y luego nos escribe para poder escribir adonde esta mal
ET11	La revisio de los textos se da que se tiene revisar porque porque si queda mal
ET12	Cuando hago el primer borrador que revisa o hace recomendaciones
ET13	Reviso los textos y les pongo sinnos de puntuacion
ET14	Para esta etapa la profesora se lleva los escritos y los revisa y al otro día volvemos a reescribir para que quede bien.
ET15	La profesora nos recoge los textos y nos lo entrega para terminarlos.
ET16	En esta etapa la profesora nos revisa y nos manda a corregirlos nos orienta a seguir escribiendo.

		ET17	Cuando escribo el primer borrador la profesora revisa y me hace correcciones luego otra vez un texto nuevo.
		ET18	Para esta etapa la profesora se lleva los borradores y los revisa al otro día volvemos a reescribir.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	PREGUNTA	CÓDIGO	RESPUESTA
ESCRITURA POR PROCESO	Procesos Escritura	8. ¿Qué de etapas realiza antes de entregar un texto?	ET1	Una hora un lápiz un borrador y un sacapuntas escribo en la hoja y cuando termino se lo muestro a la profe y lo revisa
			ET2	Revisar la letra y signos de admiración y que las ideas estén bien claras y que el titulo este bien echo para el escrito
			ET3	1 planeo 2 escribo 3 reviso 4 edito
			ET4	Piensa bien lo que escriben y sin hacer errores a..
			ET5	Leer bien ver si tiene punto, coma signos de

	puntuacion no partir las ideas y las palabras y lo entrego
ET6	Una hoja un lapis un borrador un sacapunta escribo en la hoja y cuando termine se lo muestro a la profesora y me lo revisa
ET7	Planeo escribo merevisan me corrigen y edito mi testo
ET8	Planear las ideas las reviso las edito para entregárselo a la profesora
ET9	Lo planeo lo escribo lo reviso y al final lo edito para pasarlo a la profesora
ET10	Primero lo corrijo y luego lo leo para queme quede bien esto y lo entrego
ET11	Estas son las etapas primero planear segundo escribir, tercera revisar, y editar
ET12	Lo planeo, lo escribo, lo reviso y lo ultimo lo edito

ET13	Planaa escribo reviso evitar
ET14	Yo primero reviso si están los signos de puntuación y reviso que este bien para poder ganarme buena nota.
ET15	Nosotros revisamos el escrito que este bien que tenga ideas claras y que tenga signos de puntuación.
ET16	Nosotros lo revisamos que todo esté bien para entregarlo (planear, escribir, revisar y editar)
ET17	Primero pienso sobre que escribir, luego hago un plan empiezo a escribir, me revisan y vuelvo a escribir.
ET18	Yo primero reviso si está los signos de puntuación las mayúsculas y que este bien escrito.

Anexo G. Articulación de los talleres de escritura con los referentes de calidad.

LA ESCRITURA POR PROCESO UNA ESTRATEGIA PARA POTENCIAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS ESTUDIANTES DE AULA MULTIGRADO ARTICULACIÓN CON LOS REFERENTES DE CALIDAD	
METODOLOGÍA	Escuela Nueva (MULTIGRADO)
GRADOS	3°, 4° y 5°
OBJETIVO DE APRENDIZAJE	Desarrollar en los estudiantes habilidades para la escritura según su grado de escolaridad, a partir de ejercicios planeados e intencionados que les permita incursionar en la escritura por proceso como estrategia para potenciar su pensamiento crítico dentro y fuera del aula.
ESTRATEGIA DIDÁCTICA	Trabajo independiente y cooperativo.
ACCIONES DEL DOCENTE	Modalidad de enseñanza entre pares, orientación oportuna, individual o grupal, orientada a identificar y superar dificultades que presentan en el desarrollo de las actividades, recopilando evidencias de aprendizaje, propiciando actividades integradoras que orienten a los estudiantes en la adopción de nuevas maneras para la producción de texto escrito, en la que se integra el problema retórico y las fases a tener en cuenta en la redacción de un texto, llevando a los estudiantes a conocer las siluetas textuales (tarjeta de invitación, texto instructivo, afiche, folletos, texto informativo e historietas etc.). Seguimiento en la exposición de ideas para el fortalecimiento del uso adecuado del lenguaje de acuerdo a la situación comunicativa y al auditorio. Acompañamiento y realimentación a la participación del estudiante durante todo el proceso.
ACCIONES DEL ESTUDIANTE	Participación activa tanto en el trabajo individual como en el cooperativo, participación en la construcción de la memoria colectiva de aprendizajes de las sesiones, avances en el trabajo

	de la escritura como un proceso consciente que permite ir consolidando un pensamiento crítico, apropiación de los roles de trabajo y su creatividad frente a cada situación de aprendizaje; apropiación de las tipologías textuales y correlación de preguntas claves del aprendizaje. A todo esto se suma el reconocimiento en normas y valores de las relaciones dentro del equipo de trabajo y con todo el grupo en general.	
ORGANIZACIÓN ESPACIAL	Organización de mesas de trabajo, Equipos de trabajo multigrado y por grados; mesas de trabajo para las tareas por grado, espacios abiertos.	
MATRIZ DE REFERENCIA	Grado 3 LENGUAJE	Grados 3° LENGUAJE
	COMPETENCIA: comunicativa escritora COMPONENTE: Semántico COMPETENCIA: Comunicativa lectura COMPONENTE: Semántico	APRENDIZAJE: Propone el desarrollo de un texto narrativo- Argumentativo a partir de las especificaciones del tema. EVIDENCIA. Estructura y ordena ideas o tópicos siguiendo la estructura del cuento. APREDNIZAJE Recupera información explícita en el contenido del texto EVIDENCIA: Reconoce secuencias de acciones, procesos (hechos, eventos, pasos, momentos, etapas, instrucciones).
	COMPETENCIA : - comunicativa Escritora COMPONENTE: Pragmático	APRENDIZAJE: Da cuenta de las estrategias discursivas pertinentes y adecuadas al propósito de producción de un texto, en una situación de comunicación particular

	<p>COMPETENCIA- Comunicativa Lectora COMPONENTE pragmático</p>	<p>EVIDENCIA: Identifica la correspondencia entre el léxico empleado y el contexto o auditorio al que se dirige un texto.</p> <p>APRENDIZAJE: evalúa información explícita o implícita de la situación de comunicación</p> <p>EVIDENCIA: Caracteriza los roles y estado de los participantes en la situación de comunicación que configura el texto.</p>
	<p>Competencia Comunicativa Escritura Componente Sintáctico</p> <p>Comunicativa Lectura Componente Sintáctico</p>	<p>APRENDIZAJE Prevé el plan textual</p> <p>EVIDENCIA Identifica el tipo de texto que debe escribir</p> <p>APRENDIZAJE Identifica la estructura explícita del texto (silueta textual)</p> <p>EVIDENCIA Identifica el armazón o estructura del texto.</p>
	<p>Grados 4 y 5 LENGUAJE</p> <p>COMPETENCIA : - comunicativa Escritora COMPONENTE: Pragmático</p> <p>COMPETENCIA- Comunicativa Lectora</p>	<p>Grados 4 y 5 LENGUAJE</p> <p>APRENDIZAJE: Prevé el propósito o las intenciones que debe cumplir un texto, atendiendo a las necesidades de la producción textual en un contexto comunicativo particular</p> <p>EVIDENCIA: Identifica el propósito que debe tener el texto para cumplir con las condiciones del contexto o las exigencias de la comunicación.</p>

	COMPONENTE pragmático	<p>APRENDIZAJE: Evalúa información explícita o implícita de la situación de comunicación</p> <p>EVIDENCIA: caracteriza al posible enunciatario del texto</p> <p>Identifica intenciones y propósitos en los textos que lee.</p>
	COMPETENCIA: Comunicativa Escritura COMPONENTE: Sintáctico	<p>APRENDIZAJE: Prevé el plan textual, organización de ideas, tipo textual y estrategias discursivas, atendiendo a las necesidades de la producción, en un contexto comunicativo particular</p> <p>EVIDENCIA: Elabora un plan textual para producir un texto</p> <p>Identifica el armazón o estructura del texto</p>
	COMPETENCIA: Comunicativa Lectora COMPONENTE: Sintáctico	<p>Identifica el tipo de texto que debe escribir</p> <p>APRENDIZAJE: Recupera información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos</p> <p>EVIDENCIA: Identifica la función de marcas lingüísticas de cohesión local (concordancia gramatical y conectores.</p>

		Ubica el texto dentro de una tipología o genero específico.
	<p>COMPETENCIA: Comunicativa Escritora</p> <p>COMPONENTE: Semántico</p>	<p>APRENDIZAJE: Comprende los mecanismos de uso y control que permiten regular el desarrollo de un tema en un texto, dada la situación de comunicación particular.</p> <p>EVIDENCIA: Evalúa el estilo y léxico del texto atendiendo a las exigencias de la situación de comunicación y al rol del interlocutor.</p> <p>COMPETENCIA: Comunicativa Lectora</p> <p>COMPONENTE: Semántico</p> <p>APRENDIZAJE: Relaciona textos y moviliza saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos.</p> <p>EVIDENCIA: Relaciona el contenido de un texto con otros textos de la cultura Refiere visiones de mundo o referentes ideológicos en los textos que lee.</p>

GRADO TERCERO			
ESTANDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS (EBC)	DERECHOS BASICOS DE APRENDIZAJE (DBA)	EVIDENCIAS DE APRENDIAJE	MALLAS DE APRENDIZAJE
PRODUCCIÓN TEXTUAL:	DBA8. Produce textos verbales y no	DBA8 -Escribe diversos tipos de	<i>ESCRIBIR</i>

<p><i>Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas.</i></p> <p>✓ Elijo el tipo de texto que requiere mi propósito comunicativo.</p> <p>✓ Desarrollo un plan textual para la producción de un texto descriptivo.</p> <p>✓ Reviso, socializo y corrijo mis escritos, teniendo en cuenta las propuestas de mis compañeros y profesor, y atendiendo algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, pronombres) y ortográficos (acentuación, mayúsculas, signos de puntuación) de la lengua castellana.</p>	<p>verbales en los que tiene en cuenta aspectos gramaticales y ortográficos</p>	<p>texto (como cartas, afiches, pancartas, plegables, cuentos, entre otros) para expresar sus opiniones frente a una problemática de su entorno local.</p> <p>-Selecciona las palabras o expresiones más indicadas para escribir sus textos, teniendo en cuenta a quién van dirigidos y el tema a desarrollar.</p>	<p>Planea la escritura de un texto a partir del tema y las ideas que desarrollará. Redacta, revisa y reescribe los textos que redacta a partir de las sugerencias del docente y los compañeros.</p>
---	---	---	---

GRADO CUARTO			
ESTANDARES BÁSICOS DE	DERECHOS BASICOS DE	EVIDENCIAS DE APRENDIAJE	MALLAS DE APRENDIZAJE

COMPETENCIAS (EBC)	APRENDIZAJE (DBA)		
<p>PRODUCCIÓN TEXTUAL</p> <p><i>Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.</i></p> <p>Elijo un tema para producir un texto escrito, teniendo en cuenta un propósito, las características del interlocutor y las exigencias del contexto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diseño un plan para elaborar un texto informativo. <p>Produzco la primera versión de un texto informativo, atendiendo a requerimientos (formales y conceptuales) de la producción escrita en lengua castellana, con</p>	<p>DBA8. Produce textos atendiendo a elementos como el tipo de público al que va dirigido, el contexto de circulación, sus saberes previos y la diversidad de formatos de la que dispone para su presentación.</p>	<p>DBA8. Define la tipología textual que empleará en la producción de un escrito a partir del análisis del propósito comunicativo.</p> <p>Consulta diversos tipos de fuentes antes de redactar un texto.</p> <p>Construye un plan de escritura para definir los contenidos de un texto.</p> <p>Complementa el sentido de sus producciones escritas, mediante el uso consciente de recursos de puntuación, como la exclamación y la interrogación.</p>	<p>PRODUCCIÓN-ESCRIBIR</p> <p>Planea la escritura de un texto a partir del tema que va a desarrollar, el propósito comunicativo que cumplirá y el destinatario al que va dirigido.</p> <p>Escribe diferentes tipos de texto atendiendo a los contenidos y estructuras que permiten lograr un propósito comunicativo.</p>

<p>énfasis en algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, nombres, pronombres, entre otros) y ortográficos.</p> <p>Reescribo el texto a partir de las propuestas de corrección formuladas por mis compañeros y por mí.</p>		<p>Marca la tilde en las palabras agudas, graves y esdrújulas.</p>	
---	--	---	--

GRADO QUINTO			
ESTANDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS (EBC)	DERECHOS BASICOS DE APRENDIZAJE (DBA)	EVIDENCIAS DE APRENDIAJE	MALLAS DE APRENDIZAJE
<p>PRODUCCIÓN TEXTUAL</p> <p><i>Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.</i></p> <p>Elijo un tema para producir un texto escrito, teniendo en</p>	<p>DBA8.</p> <p>Produce textos verbales y no verbales a partir de los planes textuales que elabora según la tipología a desarrollar.</p>	<p>DBA8.</p> <p>Establece relaciones de coherencia entre los conceptos a tratar, el tipo de texto a utilizar y la intención comunicativa que media su producción.</p>	<p>ESCRIBIR</p> <p>Planea la escritura de un texto a partir del tema que va a desarrollar, la estructura que va a emplear, el propósito que cumplirá al hacerlo y el destinatario al que va dirigido.</p> <p>Escribe textos desarrollando las ideas en párrafos y empleando un vocabulario y registro</p>

<p>cuenta un propósito, las características del interlocutor y las exigencias del contexto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diseño un plan para elaborar un texto informativo. <p>Produzco la primera versión de un texto informativo, atendiendo a requerimientos (formales y conceptuales) de la producción escrita en lengua castellana, con énfasis en algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, nombres, pronombres, entre otros) y ortográficos.</p> <p>Reescribo el texto a partir de las propuestas de corrección formuladas por mis compañeros y por mí.</p>		<p>Elabora</p> <p>planes textuales que garantizan la progresión de las ideas que articula en un escrito.</p> <p>Emplea</p> <p>técnicas para la organización de ideas como esquemas y mapas mentales.</p>	<p>adecuados a la situación comunicativa.</p> <p>Revisa los textos que escribe apoyándose en el uso del diccionario y en las valoraciones del docente y los compañeros.</p> <p>Corrige los textos que escribe analizando la coherencia, el uso de vocabulario, la Ortografía, la presentación y el uso de conectores temporales (en ese momento, luego), causales (por esta razón, por lo tanto, de modo que) y aditivos (además, también, en realidad).</p> <p>Edita los textos que escribe garantizando la comunicabilidad del texto (presentación, desarrollo de contenidos, ortografía, etc.).</p>
--	--	--	--

Anexo H. Taller Uno: Planear para crear “Se abre la llave de la escritura”

Título:	Planear para crear “Se abre la llave de la escritura” (Planificación)	Grado	3,4,5 Multigrado
Docente:	Ana Lucía Peña	Fecha :	
Institución:	Minuto de Dios Fe y Alegría	Sede:	Padilla
Objetivo: Realizar la planificación del texto que se va a escribir a partir de preguntas orientadoras y con la participación de los estudiantes.			
ACTIVIDADES			
EXPLORACIÓN	Se da inicio a la sesión dando la bienvenida a los estudiantes con un caluroso saludo, se les contextualiza sobre el inicio del proyecto y se les comenta que éste es el primer taller de una serie de talleres que se van a realizar para mejorar los procesos de escritura en el aula de clase. Luego se presenta el objetivo de la clase, dando paso a la ejecución de la misma. Se organizan equipos de trabajo, donde a cada uno de ellos se les presenta una frase con el fin de que analicen y vayan pensando en cómo se puede diseñar un gráfico para planear sobre lo que se quiere escribir. (1. Murió el tío francisco y tu mama tiene que informar – CARTA) (2. Prohibido arrojar basura - AFICHE) (3. una receta no tiene alma, es el cocinero que debe darle alma a la receta-TEXTO INSTRUCTIVO) (4. Gracias por ser mi luz cálida y brillante, gracias mamá- POETICO) (5. Elecciones presidenciales 2018- NOTICIA)		
ESTRUCTURACIÓN	Los estudiantes empiezan a diseñar un esquema que les permite organizar los pasos a seguir para la construcción del escrito, se les entrega un pliego de papel, revistas, tijeras y pegante para que cada		

Y PRÁCTICA	grupo elabore su organizador gráfico, ya que tienen un tema específico, los niños y niñas están enfocados y participan activamente de esta actividad, el apoyo y acompañamiento de la docente mantiene motivados a los estudiantes.
TRANSFERENCIA Y EVALUACIÓN	Socialización de los esquemas, se aprovechan los espacios del aula y se pegan las producciones de los estudiantes, las paredes letradas se convierten en apoyos pedagógicos, no sólo para la construcción de memorias colectivas de los aprendizajes, sino que permite que los estudiantes reflexionen permanentemente sobre su trabajo y el de sus compañeros, avanzando en la evaluación formativa desde la autoevaluación y la coevaluación. La docente hace seguimiento y verifica que los productos correspondan con lo requerido en las instrucciones iniciales.

Anexo I. Taller dos: Laboratorio de la escritura “surgen las primeras ideas”

Título:	Laboratorio de la escritura “surgen las primeras ideas”	Grado	3,4,5 Multigrado
Docente:	Ana Lucía Peña	Fecha:	
Institución:	Minuto de Dios Fe y Alegría	Sede:	Padilla
Objetivo: Orientar a los estudiantes hacia la escritura del primer borrador retomando el plan previo para la escritura.			
ACTIVIDADES			

EXPLORACIÓN	<p>Se presentan a los estudiantes preguntas orientadoras en nubes, para de esta manera puedan obtener conocimiento acerca de cómo escribir un texto, estas serán expuestas en el tablero. ¿Qué quiero escribir? ¿Cómo quiero escribir mi escrito? ¿Es útil acompañar el texto en ilustraciones? ¿Para qué quiero escribir? ¿Para quién voy a escribir? Luego de ello a cada grupo se le presentan las preguntas en una hoja, para que den respuesta a cada una de ellas, al finalizar un integrante del grupo debe socializar la respuesta, recibiendo la retroalimentación del docente. Seguido de ello se entrega un texto informativo (noticia) luego de ello se entrega la silueta textual para realizar la producción textual, teniendo en cuenta dicha noticia.</p>
ESTRUCTURACIÓN Y PRÁCTICA	<p>Los estudiantes leen diferentes tipos de textos participan en interrogatorios guiados sobre las lecturas, establecen relación entre el título, imagen y el contenido del texto organizan las ideas de lo leído mediante un organizador de ideas escribe siguiendo un plan y confrontan su trabajo con los compañeros y docente, este proceso inicial de escritura ayuda a los niños y niñas a descubrir nuevas habilidades para dar inicio a un texto.</p>
TRANSFERENCIA Y EVALUACIÓN	<p>La evaluación es formativa se realimenta constantemente a los estudiantes se aplican instrumentos que permiten evidenciar fortalezas y debilidades como rejillas y listas de chequeo. De igual forma se da espacio para la evaluación y la coevaluación de los aprendizajes.</p>

Anexo J. Taller tres: La lupa de la escritura “Leer para escribir”

Título:	La lupa de la escritura “Leer para escribir”	Grado	3,4,5 Multigrado
Docente:	Ana Lucía Peña	Fecha:	
Institución:	Minuto de Dios Fe y Alegría	Sede:	Padilla
Objetivo: Implementar estrategias para que los estudiantes se apropien de elementos para la revisión del borrador inicial.			
ACTIVIDADES			
EXPLORACIÓN	Se abordan diferentes posturas para los primeros borradores, se hace lectura de los mismos, se establecen diversas modalidades que permiten validar las fortalezas y debilidades de los textos, en este proceso los estudiantes son protagonistas, la docente organiza un menú con los textos entregados por sus estudiantes, los ubica en una mesa en el centro del aula, cada uno elige el de un compañero, luego se desplazan a espacios donde puedan leerlos en silencio, la profesora ha entregado previamente una rejilla que le permite a los niños aplicarla al texto de su compañero, luego, la docente promueve un conversatorio que le permite a partir del ejercicio hecho por sus estudiantes hacer una clasificación de los escritos.		
ESTRUCTURACIÓN Y PRÁCTICA	La docente retoma los textos hace una lectura cuidadosa de los hallazgos que han hecho sus estudiantes frente a los textos de sus compañeros y coteja el propósito de escritura inicial, en este taller el eje principal es la revisión del texto, es decir la docente sabe lo relevante que es poner la lupa no sólo a la estructura del texto que se ha trabajado, sino también a su		

	<p>contenido y así lo hace. Da unas recomendaciones puntuales para que sus estudiantes avancen en el ejercicio de relectura de los textos y den inicio a un nuevo escrito.</p>
<p>TRANSFERENCIA Y EVALUACIÓN</p>	<p>En esta etapa la evaluación estuvo presente de comienzo a fin, todos los ejercicios propuestos permitieron la validación por parte de estudiantes y docente, se hizo una realimentación permanente, se aplicó una rejilla para la valoración del texto escrito, se hicieron sugerencias y se establecieron acuerdos para la edición del texto final.</p>

Anexo K. Taller cuatro: “La escritura crítica y creativa “Nace un nuevo texto”

Título:	La escritura crítica y creativa “Nace un nuevo texto”	Grado	3,4,5 Multigrado
Docente:	Ana Lucía Peña	Fecha:	
Institución:	Minuto de Dios Fe y Alegría	Sede:	Padilla
Objetivo: Promover en los estudiantes ejercicios de producción textual, atendiendo a un proceso en el que se abordan diferentes etapas para la escritura desde la reflexión crítica de hechos de su contexto local y regional.			
ACTIVIDADES			
EXPLORACIÓN	En esta sesión de edición, se revisaron algunos textos borradores del portafolio de los estudiantes, se hizo el ejercicio de reescritura y la debida socialización; sin embargo la docente propuso una nueva actividad para verificar todo el proceso escritural y para ello entregó por equipos de trabajo una noticia de prensa para ser analizada por sus estudiantes, esta tuvo como tema central “La represa de Hidroituango” a partir de la lectura del texto la docente orientó preguntas que le permitieron verificar la comprensión de lo leído por parte de los niños y las niñas; presentó videos sobre el tema e hizo conversatorios.		
ESTRUCTURACIÓN Y PRÁCTICA	En este momento de la práctica de aula la docente puso en marcha una nueva actividad, propuso la escritura de un texto con el siguiente enunciado: “A partir del tema que se ha venido trabajando en clase “ La represa de hidroituango expresa a partir de un escrito tu punto de vista frente a los problemas que afectan a la población, haciendo énfasis en los niños que han tenido que abandonar las clases y qué soluciones pueden		

	<p>encontrarse entre el gobierno y la misma ciudadanía para mejorar las condiciones de vida de esta comunidad tan vulnerada”. Con esta propuesta los estudiantes dieron inicio a su producción vivenciando nuevamente cada una de las etapas de la escritura, en esta sesión se hizo el plan para la escritura y en encuentros posteriores se acompañó la escritura en las demás etapas, la docente buscó que los estudiantes realizaran procesos metacognitivos por medio del proceso escritor, que pudieran contextualizar la problemática y propiciar reflexión y análisis por parte de ellos en los aportes y soluciones que fueron planteando. Al texto producto de este ejercicio se le aplicó una rúbrica que permitió identificar criterios relacionados con el pensamiento crítico.</p>
EVALUACIÓN	<p>Se realizó una verificación de los aprendizajes de los niños de acuerdo a su grado de escolaridad, a través de una evaluación formativa que permitió cualificar el trabajo de los niños y convertir los errores en acciones de mejora, de otro lado se favoreció la autoevaluación, la coevaluación. La docente hizo una realimentación constante de los procesos individuales y colectivos, también, estableció conversatorios por mesa preguntando por los elementos de la escritura, propósito, audiencia, texto, tema del texto, de manera que se pudo hacer una valoración sobre las evidencias en términos de fortalezas y debilidades. Una vez se consolidó el texto final la docente estableció los avances de los niños y niñas respecto al primer borrador, se encontraron hallazgos significativos en cuanto a organización, estructura y contenido, además el avance en el nivel de reflexión que los estudiantes hicieron de las diversas temáticas abordados, su criticidad y autonomía para plantear argumentos.</p>

Anexo L. Rúbrica para evaluación del pensamiento crítico.



CRITERIOS	ESCALA /NIVELES			
	EXCELENTE	SATISFACTORIO	EN PROGRESO	INICIADO
	DESEMPEÑOS Y/O INDICADORES			
Identifica y explica problemas, dilemas o situaciones	Identifica y resume claramente los problemas, dilemas o situaciones principales y explica detalladamente por qué y cómo lo son. Además, identifica asuntos insertados e implícitos en el contexto, abordando la relación entre éstos.	Identifica y resume los problemas, dilemas o situaciones principales y explica por qué y cómo lo son.	Identifica y resume parcialmente los problemas, dilemas o situaciones principales y explica de forma limitada por qué y cómo lo son.	No identifica, resume, o explica el problema principal o la pregunta. Representa los asuntos de forma inexacta e inapropiada.
Distingue los tipos de	Distingue claramente los tipos de planteamientos	Distingue los tipos de planteamientos basados en	Distingue parcialmente los tipos de planteamientos	No distingue los tipos de planteamientos basados en

planteamientos	basados en hechos, conceptos y valores. Además, reconoce aquellos que están implícitos en los supuestos y las implicaciones de las posiciones y argumentos presentados.	hechos, conceptos y valores. Además, reconoce aquellos que están implícitos en los supuestos , pero no discute las implicaciones de las posiciones y argumentos presentados .	basados en hechos, conceptos y valores.	hechos, conceptos y valores.
Reconoce las personas implicadas y el contexto	Identifica correctamente las personas principales implicadas en los problemas, dilemas o situaciones. Además, establece claramente los contextos empíricos y teóricos de éstos.	Identifica correctamente las personas principales implicadas en los problemas, dilemas o situaciones. Además, identifica la mayoría de los contextos empíricos y teóricos pertinentes a	Identifica algunas de las personas principales implicadas en los problemas, dilemas o situaciones. Además, demuestra una comprensión parcial de las influencias de los contextos empíricos y	No identifica las personas principales implicadas en los problemas, dilemas o situaciones. Además, falla en explicar los contextos empíricos y teóricos de los asuntos planteados. No establece

	También, identifica personas y contextos secundarios y demuestra la tensión y conflicto de intereses entre ellos.	las personas principales implicadas en los problemas, dilemas o situaciones.	teóricos de las personas implicadas en los problemas.	conexión con otras condiciones o contextos.
Interpreta el contenido	Ofrece interpretaciones precisas, exhaustivas y convincentes de los elementos fundamentales que forman parte de los problemas, situaciones o dilemas planteados	Ofrece interpretaciones de los elementos fundamentales que forman parte de los problemas, situaciones o dilemas planteados.	Ofrece interpretaciones de algunos de los elementos fundamentales que forman parte de los problemas, situaciones o dilemas planteados.	No ofrece interpretaciones de los elementos fundamentales que forman parte de los problemas, situaciones o dilemas planteados.
Presenta un punto de vista y reconoce otras perspectivas	Presenta un punto de vista de forma clara y precisa de los problemas, situaciones o dilemas	Presenta un punto de vista de los problemas, situaciones o dilemas planteados y	Presenta un punto de vista impreciso e indeciso de los problemas, situaciones o dilemas	No presenta un punto de vista claro. Falla en anticipar objeciones hacia su punto de vista o a

	planteados. Reconoce objeciones y posiciones rivales, y provee respuestas convincentes a estas objeciones.	discute sus debilidades y fortalezas.	planteados . Anticipa objeciones menores a su planteamiento o considera posiciones alternas débiles.	considerar otras perspectivas y posiciones.
Presenta soluciones viables	Presenta soluciones viables a los posibles problemas, conflictos, situaciones o dilemas presentados de manera clara, crítica, coherente y concisa. Además, apoya las recomendacion es con argumentos sólidos	Presenta soluciones viables a los posibles problemas, conflictos, situaciones o dilemas presentados de manera clara y coherente. Además, apoya la mayoría de las recomendacion es con argumentos	Presenta de forma limitada soluciones a los posibles problemas, conflictos, situaciones o dilemas presentados. Además, apoya algunas recomendacion es con argumentos	Presenta muy pocas soluciones o no presenta solución alguna a los posibles problemas, conflictos, situaciones o dilemas presentados. Las recomendacion es son apoyadas de manera superficial

Anexo M. Registro Fotográfico de todo el proceso.

FOTOGRAFÍA	DESCRIPCIÓN
	<p>Estudiante de grado cuarto respondiendo la encuesta</p>
	<p>Investigadora acompañando el proceso de aplicación de la encuesta a estudiante de multigrado sede Padilla</p>

FOTOGRAFÍA	DESCRIPCIÓN
	<p>Investigadora acompañando el desarrollo de un taller de escritura en la etapa de planificación</p>
	<p>Investigadoras en el proceso de observación de clase a la docente de aula multigrado sede Padilla</p>


FOTOGRAFÍA	DESCRIPCIÓN
	<p>Proceso de entrevista semiestructurada a la docente Ana Lucía Peña</p>
	<p>Docente haciendo revisión de textos a los estudiantes sede Padilla</p>

FOTOGRAFÍA



DESCRIPCIÓN

Investigadora escuchando la producción textual de algunos estudiantes

 Universidad del Tolima	PROCEDIMIENTO DE FORMACIÓN DE USUARIOS AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL	Página 1 de 3
		Código: GB-P04-F03
		Versión: 03
		Fecha Aprobación: 15 de Febrero de 2017

Los suscritos:

Marisol Lenis Melo	con C.C N°	38.286.205
Claudia Cecilia Vargas Daza	con C.C N°	1.090.397.147
	con C.C N°	
	con C.C N°	
	con C.C N°	

Manifiesto (an) la voluntad de:

Autorizar

☒

No Autorizar

☐

Motivo:


La consulta en físico y la virtualización de **mi OBRA**, con el fin de incluirlo en el repositorio institucional de la Universidad del Tolima. Esta autorización se hace sin ánimo de lucro, con fines académicos y no implica una cesión de derechos patrimoniales de autor.

Manifestamos que se trata de una OBRA original y como de la autoría de LA OBRA y en relación a la misma, declara que la UNIVERSIDAD DEL TOLIMA, se encuentra, en todo caso, libre de todo tipo de responsabilidad, sea civil, administrativa o penal (incluido el reclamo por plagio).

Por su parte la UNIVERSIDAD DEL TOLIMA se compromete a imponer las medidas necesarias que garanticen la conservación y custodia de la obra tanto en espacios físico como virtual, ajustándose para dicho fin a las normas fijadas en el Reglamento de Propiedad Intelectual de la Universidad, en la Ley 23 de 1982 y demás normas concordantes.

La publicación de:

Trabajo de grado	<input checked="" type="checkbox"/>	Artículo	<input type="checkbox"/>	Proyecto de Investigación	<input type="checkbox"/>
Libro	<input type="checkbox"/>	Parte de libro	<input type="checkbox"/>	Documento de conferencia	<input type="checkbox"/>
Patente	<input type="checkbox"/>	Informe técnico	<input type="checkbox"/>		
Otro: (fotografía, mapa, radiografía, película, video, entre otros)					<input type="checkbox"/>

 Universidad del Tolima	PROCEDIMIENTO DE FORMACIÓN DE USUARIOS AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL	Página 2 de 3
		Código: GB-P04-F03
		Versión: 03
		Fecha Aprobación: 15 de Febrero de 2017

Producto de la actividad académica/científica/cultural en la Universidad del Tolima, para que con fines académicos e investigativos, muestre al mundo la producción intelectual de la Universidad del Tolima. Con todo, en mi condición de autor me reservo los derechos morales de la obra antes citada con arreglo al artículo 30 de la Ley 23 de 1982. En concordancia suscribo este documento en el momento mismo que hago entrega del trabajo final a la Biblioteca Rafael Parga Cortes de la Universidad del Tolima.

De conformidad con lo establecido en la Ley 23 de 1982 en los artículos 30 “**...Derechos Morales. El autor tendrá sobre su obra un derecho perpetuo, inalienable e irrenunciable**” y 37 “**...Es lícita la reproducción por cualquier medio, de una obra literaria o científica, ordenada u obtenida por el interesado en un solo ejemplar para su uso privado y sin fines de lucro**”. El artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, “**los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores**” y en su artículo 61 de la Constitución Política de Colombia.

- Identificación del documento:

Título completo: **LA ESCRITURA POR PROCESO A TRAVÉS DE LA ESTRATEGIA DE TALLERES DE ESCRITURA PARA POTENCIAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS ESTUDIANTES DE AULA MULTIGRADO.**

- Trabajo de grado presentado para optar al título de:

MAGÍSTER


- Proyecto de Investigación correspondiente al Programa (No diligenciar si es opción de grado “Trabajo de Grado”):

- Informe Técnico correspondiente al Programa (No diligenciar si es opción de grado “Trabajo de Grado”):

- Artículo publicado en revista:

- Capítulo publicado en libro:

- Conferencia a la que se presentó:

 Universidad del Tolima	PROCEDIMIENTO DE FORMACIÓN DE USUARIOS AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL	Página 3 de 3
		Código: GB-P04-F03
		Versión: 03
		Fecha Aprobación: 15 de Febrero de 2017

Quienes a continuación autentican con su firma la autorización para la digitalización e inclusión en el repositorio digital de la Universidad del Tolima, el:

Día: **19** Mes: **SEPTIEMBRE** Año: **2018**

Autores:

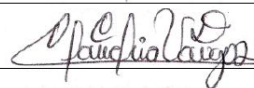
Firma

Nombre: Marisol Lenis Melo



C.C. 38.286.205

Nombre: Claudia Cecilia Vargas Daza



C.C. 1.090.397.147

Nombre: _____

C.C. _____

Nombre: _____

C.C. _____

El autor y/o autores certifican que conocen las derivadas jurídicas que se generan en aplicación de los principios del derecho de autor.